

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico**

Relatório Final: Uma Aventura na Educação

2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

Relatório Final: Uma Aventura na Educação

Diana Isabel Varela Vicente

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Ana Coelho e
do Professor Philippe Loff

Maio de 2012

Agradecimentos

Uma aventura é entrar numa viagem em que o desconhecido se apresenta como um desafio constante, contudo, é esse mesmo desafio que nos vai "obrigando" a superar todos os obstáculos que vão surgindo nessa longa caminhada, permitindo-nos atingir os objetivos.

Por vezes o caminho a percorrer torna-se bastante sinuoso, com um traçado muitas vezes difícil de pisar, obrigando-nos a parar para pensar e refletir sobre o porquê de estar ali e se realmente vale a pena. Assim, gostaria de expressar o meu sincero agradecimento e estima a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que chegasse a "bom porto".

Aos meus orientadores, Ana Coelho e Philippe Loff, assim como à educadora Rosa Santos e professora Ana Pires pela colaboração e disponibilidade.

À minha mãe, Isabel, pela pessoa que é, que me incutiu valores e fez ver que o futuro só depende do meu esforço e dedicação, e que devemos dar sempre o nosso melhor.

Ao meu pai, Ernesto, pelo desejo constante de ver a filha formada.

Às minhas irmãs, Ana e Helena, que sempre estiveram do meu lado e acreditaram nas minhas capacidades.

Ao meu sobrinho, Diogo, pela motivação ao longo deste caminho percorrido.

Ao João que me apoiou e deu entusiasmo para ultrapassar os mais variados desafios.

Às minhas AMIGAS que me confortaram e presentearam com energia positiva em full-time!

A todas as pessoas que não consigo referir aqui, mas que fazem e/ou fizeram parte da minha vida, pelo apoio e boa disposição.

A todos, o meu sincero obrigada!

Relatório Final: Uma Aventura na Educação

Resumo

O presente relatório final, intitulado por “Uma Aventura na Educação” tem lugar no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e Prática Educativa II, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e irá debruçar-se sobre a prática dos estágios realizados, associados às unidades curriculares referidas.

Este pretende estabelecer uma articulação entre o processo de formação curricular e a aplicação profissional dos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico, revelando assim um desenvolvimento construtivo, tendo em conta as ações desenvolvidas nos estágios.

Este relatório é constituído por uma introdução de modo a evidenciar o tema e os seus objetivos. Está dividido, essencialmente, em duas partes, a primeira parte no âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE) tem como pontos fulcrais a importância da EPE assim como o perfil do educador, a caracterização do contexto educativo, o processo e desenvolvimento da prática educativa e, ainda, uma consideração reflexiva acerca da prática realizada. No que diz respeito à parte relativa ao Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) esta engloba como pontos essenciais o papel do professor e do 1º CEB, a contextualização do ambiente educativo incluindo recursos físicos, materiais e humanos, a ilustração da intervenção durante o estágio, assim como uma reflexão de todo o processo realizado. Por fim, as considerações finais vão de encontro aos pontos referenciados durante o trabalho de uma forma reflexiva.

Os itens referenciados pretendem demonstrar a trajetória realizada durante os períodos de estágio, através da explicitação dos ganhos de aprendizagem, momentos críticos, obstáculos, assim como estratégias de superação dos mesmos, evidenciando uma componente reflexiva para a melhoria e aperfeiçoamento da ação pedagógica.

Palavras-chave: Cooperação, ação pedagógica, desenvolvimento, reflexão.

Abstract

This final report, entitled “An Adventure in Education”, had place in the curricular units of Education Practice I and Education Practice II, in the master’s degree of Preschool and Basic Education and will lead to the final report about the stages, associated to the curricular units referred.

This final report attends to establish an articulation between the process of curricular formation and professional application acquired during the academic journey, revealing a constructive development, considering the development actions in the stages.

The report is initialized by an introduction, giving more meaning to its theme and the objectives. Its divided, essentially, by two parts, the first one its referred to Preschool and has it main focus on the teacher profile, the education context and the development process of the education practice and finally reflective consideration about being a Preschool teacher. The second part is referred to the Basic Education, has the contextualization of human, physical and material resources and such as a reflection of the realized process. To conclude, the final considerations encounters referenced points during the stages.

All these referenced items attend to demonstrate the realized path during the stage periods, giving the feedback of the learning profits, critical moments, obstacles and strategies to overcome problems, putting in a reflexive component to an improving work in teaching.

Keywords: Cooperation, pedagogical action, development, reflection.

Índice Geral

Agradecimentos.....	I
Resumo	III
Abstract	V
Abreviaturas	X
Índice de Figuras	XI
Índice de Quadros	XI
INTRODUÇÃO	1
A AVENTURA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	7
CAPÍTULO I – NA DESCOBERTA DA AVENTURA DO PRÉ-ESCOLAR	9
1. A Importância da Educação Pré-Escolar	11
2. O Perfil do Educador de Infância	11
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVENTURA DO PRÉ-ESCOLAR	15
1. Caracterização da Instituição.....	17
1.1.Organização do Espaço e Materiais.....	18
1.2.Gestão do Tempo – Rotinas Diárias.....	22
2. Caracterização do Grupo.....	26
2.1.Caracterização das Crianças e da Equipa Educativa	26
2.2.Interações	29
2.2.1.Interações Criança – Criança	30
2.2.2.Interações Criança – Adulto	30
2.2.3.Interações Adulto – Adulto	30
3. Caracterização das Práticas da Educadora	31
CAPÍTULO III – O TRAJETO DA AVENTURA DO PRÉ-ESCOLAR	35
1. Primeiro passo: Observação.....	37

1.1.As Primeiras Semanas de Estágio	37
2. Segundo passo: Planificação	39
2.1.Atividades Desenvolvidas	39
2.1.1.Peddy Paper da Prevenção Rodoviária	40
2.1.2.Loto de Palavras da Prevenção Rodoviária	41
2.1.3.Cartaz da Prevenção Doméstica	42
3. Terceiro passo: Avaliação	44
3.1.Instrumento de Avaliação – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)	45
CAPITULO IV – REFLEXÃO DA AVENTURA DO PRÉ-ESCOLAR.....	47
A AVENTURA NO ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	53
CAPITULO I – NA DESCOBERTA DA AVENTURA DO 1º CEB.....	55
1. O Papel do Professor no 1º Ciclo do Ensino Básico	57
CAPITULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVENTURA DO 1º CEB.....	59
1. Caracterização do Agrupamento de Escolas.....	61
1.1. Envolvência Geográfica – Contextual, Constituição da População Escolar e Recursos Humanos	61
1.2. Documentos de Organização Escolar	62
2. Caracterização da Escola.....	65
2.1. Envolvência Geográfica e Contextual	65
2.2. População Escolar, Recursos Humanos e Gestão Pedagógica	66
3. Caracterização da Turma	67
3.1. Alunos.....	67
3.2. Professores.....	68
3.3. Organização das Experiências Educativas	69
3.4. Recursos Materiais	75

3.5. Avaliação.....	76
CAPITULO III – O TRAJETO DA AVENTURA DO 1º CEB.....	77
1. O Início da Aventura	79
2. O Decorrer da Aventura.....	82
3. O Final da Aventura.....	86
CAPITULO IV – REFLEXÃO DA AVENTURA DO 1º CEB.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
BIBLIOGRAFIA.....	101
APÊNDICES	

Abreviaturas

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF - Componente de Apoio à Família

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DEB – Departamento de Educação Básica

EPE - Educação Pré-Escolar

ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra

ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra

LGP - Língua Gestual Portuguesa

MEM - Movimento de Escola Moderna

NAC's - Áreas curriculares não disciplinares

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PAA - Plano Anual de Atividades

PCA - Projeto Curricular do Agrupamento

PCT - Projeto Curricular de Turma

PEA - Projeto Educativo do Agrupamento

PEE - Projeto Educativo de Escola

RI - Regulamento Interno

SAC - Sistema de Acompanhamento das Crianças

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

Índice de Figuras

<i>Figura 1. Tabela de Presenças.....</i>	<i>34</i>
<i>Figura 2. Tabela do Comportamento</i>	<i>34</i>
<i>Figura 3. Planta da Sala de Estágio.....</i>	<i>72</i>
<i>Figura 4. Tabela de Créditos.....</i>	<i>81</i>

Índice de Quadros

<i>Quadro 1. Rotinas da Sala de Estágio</i>	<i>23</i>
<i>Quadro 2. Caracterização das Crianças da Sala de Estágio.....</i>	<i>26</i>
<i>Quadro 3. Distribuição de Professores Responsáveis pelas AEC.....</i>	<i>66</i>
<i>Quadro 4. Distribuição dos Alunos do 1º CEB por Sexo</i>	<i>67</i>

INTRODUÇÃO

No âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e Prática Educativa II, do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico encontra-se inserido o presente relatório intitulado por “Uma Aventura na Educação”, que pretende enquadrar o trabalho realizado na prática dos dois estágios associados às unidades curriculares referidas, isto é, descrever, de forma clara e objetiva a dinâmica da minha formação ao longo dos estágios, de modo a atingir determinados objetivos, nomeadamente:

- Mobilizar conhecimentos de natureza técnica, científica e pedagógica;
- Organizar ambientes educativos de forma a assegurar o bem-estar, acompanhamento e estimulação das crianças/alunos;
- Conceber atividades pedagógicas sustentadas na observação, planificação e avaliação da ação educativa;
- Atuar em situações educativas e equacionar respostas aos problemas e desafios que apresentam os contextos de intervenção;
- Adotar uma postura reflexiva, crítica e investigativa das práticas educativas, numa perspetiva de desenvolvimento profissional e pessoal;
- Estabelecer interações positivas com os diferentes parceiros educativos, num quadro de participação ativa e democrática.

Relativamente ao estágio em EPE, este desenvolveu-se em três fases. Na primeira fase, de vinte e oito de março a quinze de abril de dois mil e onze, pretendeu-se, essencialmente, a observação do contexto educativo. Na segunda fase, de vinte e seis de abril a três de junho de dois mil e onze, houve uma entrada progressiva na atuação prática, ou seja, desempenhou-se e dinamizou-se tarefas pontuais selecionadas com a educadora cooperante. E por fim, na terceira fase, de seis a vinte e quatro de junho de dois mil e onze, desenvolveram-se práticas pedagógicas, isto é, a atuação e planificação de atividades por unidades curriculares de acordo com o plano de trabalho da educadora

cooperante, assim como a avaliação reflexiva e renovação da atuação, de acordo com os dados da avaliação da atuação anterior.

Quanto ao estágio do 1º CEB, este decorreu entre o dia dez de outubro de dois mil e onze a dezoito de janeiro de dois mil e doze. Assim como o estágio anterior conteve diferentes fases, contudo o período de observação foi apenas de uma semana. Houve uma intervenção diária equivalente para todas as estagiárias da sala, esta intervenção diária cresceu individualmente em determinados dias, contudo a carga horária semanal foi distribuída equivalentemente, pelas três estagiárias presentes na sala. Por fim, as últimas três semanas foram destinadas à intervenção individual de cada uma das estagiárias. Todo este processo evolutivo foi acompanhado pela professora cooperante, que nos facultou indicações imprescindíveis para esta prática progressiva.

Saliento que tanto um estágio como outro foi realizado em grupo, visando, essencialmente, aspetos positivos uma vez que se trabalhou para um objetivo comum, com muita partilha e entrega, atingindo o crescimento e aprendizagem.

No presente relatório final encontram-se fundamentações e reflexões relativas às dimensões curriculares, assim como ao processo de exploração da EPE e do 1º CEB, uma vez que são estes fatores que orientam e fundamentam o educador/professor. Desta forma, este relatório apresenta utilidade no processo de formação profissional, uma vez que revela a tentativa de compreensão e tomada de consciência dos diversos aspetos que envolvem a vida do jardim-de-infância e da escola do 1º ciclo.

A EPE assim como o 1º CEB consistem nas primeiras etapas da educação básica, do processo da educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual devem estabelecer estreita relação, beneficiando a formação e o

desenvolvimento equilibrado das crianças, de modo a inseri-las na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário (Silva, 1997).

Segundo Oliveira-Formosinho (2009), os objetivos da educação na pedagogia consistem em envolver as crianças no processo de aprendizagem experiencial, vivendo e dando significado à experiência, construindo aprendizagens e promovendo o desenvolvimento. De uma forma simples e geral foi a intenção dos estágios realizados e, consequentemente, este relatório final tenta revelar esta experiência tão significativa.

A AVENTURA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CAPITULO I – NA DESCOBERTA DA AVENTURA DO PRÉ- ESCOLAR

1. A Importância da Educação Pré-Escolar

É fundamental que se reconheça o valor da infância e que se considere as crianças como pequenas cidadãs.

O jardim-de-infância é uma instituição que se dedica ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, propiciando atividades educativas e de apoio à família, isto é, é um espaço bastante importante para o desenvolvimento educacional, familiar e social, uma vez que foi pensado e organizado em função das crianças e adequado aos seus interesses e necessidades.

No jardim-de-infância as crianças brincam, cantam, escutam e contam histórias, desenvolvem projetos de pesquisa, fazem desenhos e pinturas, dramatizações, jogos e muitas outras atividades que as ajudam a crescer não só intelectualmente, como emocionalmente e a nível social (Silva, 1997).

2. O Perfil do Educador de Infância

O educador deve proporcionar um clima de empatia, confiança e bem-estar, promovendo uma atmosfera de liberdade, em que as crianças regulam a sua própria conduta com a noção dos limites para além dos quais é posta em causa a saudável convivência do grupo. Contudo, este deve também clarificar suficientemente as normas de conduta, de modo a ter controlo sobre as crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

O educador cria e desenvolve o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

O educador deve proporcionar uma organização do ambiente educativo através:

- da organização do espaço e dos materiais de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;
- da disponibilização e utilização de materiais estimulantes e diversificados, como por exemplo da tecnologia da informação e da comunicação;
- da organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;
- do estabelecimento de condições necessárias de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

Conforme o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador tem como objetivo possuir competências de perscrutar o pensamento das crianças. Ouvir e observar com atenção, com sentido de ler o pensamento das crianças é fundamental no papel de educador, requerendo um esforço constante de afastamento em relação às suas próprias ideias e expectativas de respostas, para se colocar no ponto de vista da criança, fazendo a focagem no que diz e no que faz. Tendo em consideração a disponibilidade e esforço por parte da criança em explicar os seus pensamentos, que dependem muito da capacidade em fazer acreditar que se está realmente interessado no que ela pensa.

O educador deve possuir competências relativas ao desenvolvimento da cooperação e discussão entre crianças, estas referem-se ao trabalho em grupo, interações das crianças. Porém, o educador não deixa de ter um papel a desempenhar, pelo contrário, este deve estar presente sempre que necessário para conduzir os alunos. É relevante ter atenção de que é necessário algum tempo para que as crianças aprendam a trabalhar em grupo. E por fim, competências relativas ao desenvolvimento do pensamento e ação da criança. Esta competência tem uma grande importância, quanto à

perspetiva de aguçar o pensamento e estimular a ação das crianças, é a capacidade de questionar (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador terá que se desligar do papel de transmissor de informação e encarnar o papel de facilitador das aprendizagens, de modo a recriar e organizar ambientes ricos e estimulantes às aprendizagens integradoras, significativas, diversificadas e globalizantes. O educador deve estimular o gosto pelas ciências em geral, ser dinâmico em relação aos alunos e atividades que propõe, criativo e incentivar a criatividade dos alunos, ser acima de tudo muito observador, flexível e ouvir sempre os seus alunos e os gostos dos mesmos. Este pretende educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo das crianças e para a formação de um cidadão consciente dos seus deveres e responsabilidades sociais.

CAPITULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVENTURA DO PRÉ- ESCOLAR

1. Caracterização da Instituição

O jardim-de-infância no qual o estágio foi realizado é uma instituição de caráter público, que tem por fim satisfazer as necessidades das crianças entre os três anos de idade e a idade legal do ingresso no ensino escolar, assegurando-lhes um desenvolvimento integral e harmonioso procurando, para o efeito: colaborar com os pais na educação e manutenção da saúde das crianças, assegurar às crianças a satisfação do usufruto do seu direito ao bem-estar e promover e assegurar o convívio entre todas as crianças em ordem à sua socialização e integração.

Nesta instituição existem como valências de intervenção a EPE e o 1.º CEB com apoio especializado para alunos com dificuldades auditivas e com necessidades educativas.

A instituição apresenta espaços amplos e arejados, com boas condições de construção e disposição, sendo constituída por uma sala de atividades dividida por áreas, de modo a que as crianças possam escolher tanto os materiais como os cantinhos que preferem; uma sala para atividades da Componente de Apoio à Família (CAF) onde lancham; uma casa de banho para as crianças; uma casa de banho para os adultos e uma pequena despensa. Possui ainda um gabinete de trabalho para as Educadoras de Infância. O espaço exterior é comum à Escola de 1.º CEB, contudo é adequado às necessidades das crianças, neste espaço todas as crianças da instituição brincam livremente.

Existe uma sala bilingue do jardim-de-infância que está situada no edifício do 1.º CEB, é um espaço destinado aos alunos com surdez, usufrui de materiais e apoio adequado, estando dividido em áreas de atividade, nomeadamente música, jogos, leitura e conversa, expressão gráfica e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tem ainda material pedagógico como, puzzles, sequencias, etc. Existe

aquecimento em todo o edifício, contudo não se encontra em funcionamento em todos os espaços.

O meio onde o jardim-de-infância está inserido é, fundamentalmente, de comércio e serviços, dos quais a população envolvente vive. Neste meio existem alguns focos habitacionais em prédios urbanos e alguns deles encontram-se em recuperação. Existe uma grande diversidade cultural, nomeadamente a presença de grupos de etnia cigana, vendedores ambulantes, um grupo de residentes “envelhecido” de baixo nível cultural, empregados comerciais e de serviços (Câmara Municipal, Seguros Cartórios, etc.) e um grande número de consultórios de Advogados.

1.1. Organização do Espaço e Materiais

A organização do espaço, no jardim-de-infância, reflete as intenções educativas do educador pelo que os contextos devem ser adequados a promoverem aprendizagens significativas, alegria e o gosto de estar no jardim, potencializando o desenvolvimento integrado das crianças que nele vão passar grande parte do seu tempo (Silva, 1997). Esta ideia é reforçada também por Oliveira-Formosinho (2009), pois refere que o espaço pedagógico deve ser um território organizado para a aprendizagem, para o bem-estar, alegria e prazer. Este espaço deve procurar estar aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades, assim como também dever ser organizado, flexível, estético, ético, seguro e agradável.

As áreas ou os espaços, são mais do que áreas de atividade, pois implicam ação seja de descoberta consigo mesmo, com os outros e com os objetos, o que significa pensar e compreender.

Segundo Oliveira-Formosinho (2009) estas áreas não devem ser criadas de forma estanque, pode-se e deve-se criar novas áreas indo ao

encontro do interesse do grupo de crianças, mediante os projetos que se desenvolvam. As crianças devem familiarizar-se com o espaço e participar no seu processo de organização. Este é um fator bastante importante para o educador, visto que é a partir destas áreas que pode proporcionar às crianças experiências enriquecedoras, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia.

Hohmann e Weikart (2009) defendem que o espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras. A definição de áreas é um modo concreto de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças. Os autores defendem ainda que estas áreas de interesse possuem fronteiras difusas entre si e materiais que estão acessíveis às crianças, se bem que as dimensões do espaço disponível variem conforme os locais onde a abordagem se concretiza, o espaço para as crianças brincarem deve ter sempre domínio. Cada centro de interesse deve igualmente caracterizar-se por possuir uma dimensão que permita que lá possam brincar as crianças que o desejem.

No jardim-de-infância a organização obedece a critérios de versatilidade e funcionalidade, sendo que podemos encontrar diversas áreas:

A área do acolhimento, que consiste num local de reunião, está dividida em dois espaços – sala de acolhimento e a manta da sala de atividades. Estas áreas são onde todos se sentam para partilhar vivências, dar os bons dias, contar histórias, cantar, realizar alguns jogos, sendo este também o local onde se programa o trabalho que se pretende realizar ao longo do dia, preenche-se o quadro de comportamento, de presença, entre outros. Não é um espaço exclusivo ao acolhimento, pois as crianças utilizam-no nas atividades de trabalho autónomo.

A área da biblioteca onde as crianças manuseiam livros, inventam histórias, “leem” histórias, contam histórias, manuseiam ficheiros de imagens, revistas. Outro aspeto a salientar é que muitos dos livros que se encontram nesta área foram produzidos pelas próprias crianças.

A área do jogo simbólico inclui a “casinha”, entre outros materiais. As crianças podem fazer dramatizações, histórias, brincadeiras de imitação dos modelos familiares, etc.

Na área da expressão plástica as crianças experimentam vários materiais e suportes, realizam artefactos com materiais reutilizáveis, colagens, pinturas, desenhos com varias técnicas, manuseiam tesouras, colas, experimentam e treinam noções de espaço relativos ao suporte que nele se inscreve.

Na área da escrita as crianças têm contacto com o código escrito de uma forma informal. Brincam com letras, copiam-nas, fazem tentativas de escrita, imitam a escrita e a leitura, familiarizam-se com o código escrito, percebem que há uma forma de comunicar diferente da linguagem oral, percebem as funções da escrita. Não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita.

A área da matemática está interligada especialmente com a área dos jogos, em função dos interesses do grupo.

Na área dos jogos e construções as crianças experimentam construções a três dimensões, fazem atividades de iniciação à matemática que implicam comparações e seriações, sequências, alternâncias, tamanhos, peso, forma, cor, experimentam materiais que promovem noções de lateralidade, fazem atividades de experimentação de noções espaciais como: puzzles, construções, pistas de carros.

Quanto a área das Novas Tecnologias não se encontra presente na sala de atividades, mas existe uma televisão, um vídeo, um DVD, um

rádio leitor na sala de acolhimento e um computador na sala das educadoras.

Na área do exterior as crianças brincam livremente, fazem atividades de motricidade, exploração do espaço e interagem com os outros. Nesta área pretende-se desenvolver atividades motoras, de socialização e de expressão dramática.

De forma geral o material didático existente é adequado e suficiente para o desenvolvimento das crianças, à exceção do material para o exterior.

Segundo Hohmann e Weikart (2009), a organização do espaço, quando caracterizada pela consciência e permanência, permite que as crianças possam antecipar onde querem ter uma atividade e o que querem fazer com os materiais que lá se encontram. Sendo que os materiais podem ser de exploração sensorial, construção, invenção, faz-de-conta e realização de jogos simples, entre outros.

“As crianças efetuam ações reais sobre os materiais, as quais compõem a base da aprendizagem, e essas ações são tão concretas e diretas quanto os materiais possam permitir.”

Hohmann & Weikart (2009:23)

A aprendizagem pela ação depende do uso de materiais, sejam eles naturais, de desperdício, objetos de casa, brinquedos, equipamentos e ferramentas. Este tipo de aprendizagem começa quando as crianças manipulam os objetos e usam os seus corpos e todos os seus sentidos para descobrir coisas sobre esses objetos

Sucintamente, a organização dos espaços, das áreas e dos materiais apoiam uma variedade lata de atividades lúdicas, adaptadas aos interesses e às capacidades emergentes das crianças (Hohmann & Weikart, 2009).

No que respeita às condições pedagógicas, no jardim-de-infância, o material didático existente é adequado e suficiente à exceção do material para o exterior.

1.2. Gestão do Tempo – Rotinas Diárias

Segundo Oliveira-Formosinho (2009) o tempo pedagógico em jardim-de-infância deve organizar o dia, bem como a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças e organizada tendo em conta as aprendizagens e o bem-estar das crianças.

A rotina tem por base a repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e exerce funções indispensáveis na configuração do contexto educativo, nomeadamente ao nível do marco de referência, da segurança, da captação do tempo, da captação cognitiva, ao nível das virtualidades cognitivas e afetivas, das atividades e das rotinas que se pretendem estabelecer (Zabalza, 1992).

Relativamente à rotina da sala do jardim-de-infância podemos observar o seguinte quadro:

Quadro 1. Rotinas da Sala de Estágio

Horas	Rotina
8:30h - 9:00h	Receção na sala de acolhimento
9:00h - 9:30h	Eleição do chefe (rapaz e rapariga alternadamente)
	Canção do Bom dia
	Comboio para ir para a sala de atividades
9:30h - 10:00h	Preenchimento das tabelas
10:00h - 10:15h	Higiene na casa de banho
	Lanche na sala de acolhimento
10:15 - 10:50h	Brincadeira livre no exterior
	Comboio para realizar a higiene na casa de banho
10:50h - 11:50h	Atividade (5ª feira – atividades de LGP) na sala de atividades
11:50h - 12:00h	Arrumação da sala
	Higiene na casa de banho
	Comboio para ir para o refeitório
12:00h - 13:00h	Almoço
	Comboio para realizar a higiene na casa de banho
13:00h - 13:30h	Brincar livremente/ver televisão na sala de acolhimento
	Arrumação da sala de acolhimento
	Comboio para ir para a sala de atividades
13:30h - 14:30h	Atividade
14:30h - 15:10h	Atividades livres
	Arrumação da sala
15:10h - 15:30h	Marcação do comportamento/prémio (6ª feira)
15:30h - 18:30h	Higiene na casa de banho
	Lanche na sala de acolhimento
	Atividades

O presente quadro, que foi elaborado através da observação diária das crianças e das atividades desenvolvidas ao longo do estágio, revela-nos que a educadora pretende estabelecer rotinas que pressupõem garantir, na atuação diária, a organização e sequência de atividades que se introduzem nas principais dimensões. Quando não existem rotinas o processo é mais dificultado, pois as mesmas dão solidez aos educadores, às crianças e às pessoas que veem do exterior (Zabalza, 1992).

Esta sequência inclui atividades individuais, em pequeno e grande grupo; realizadas independentemente pela criança e outras que contam com a presença e o apoio do educador; que implicam desgaste físico e outras que supõem relaxamento e calma; de interior e de exterior; e de limpeza própria e da sala, tal como defende o autor (Zabalza, 1992). É importante referir ainda que a rotina se deve fixar numa sequência ou procedimento, como foi ilustrado através dos exemplos do quadro anterior, contudo não deve ser rígida nem inflexível. As estratégias e procedimentos devem ser alterados sempre que necessários, de modo a preservar o bem-estar de todos.

Segundo Zabalza (1992), a rotina constitui um marco de referência que, uma vez assimilado pela criança, dá uma grande liberdade de movimentos, tanto às crianças como ao educador. Provém de uma espécie de estruturação mental que permite dedicar-se e dedicar as suas energias ao que se está a fazer, sem preocupação do que virá depois. Enquanto marco constante permite, além disso, que o educador nele introduza qualquer tema, assunto ou atividade nova que tenha surgido inesperadamente. Deste modo, o novo passa a funcionar como conteúdo ou material das rotinas diárias.

O autor reconhece também que a rotina exerce a função de segurança, pois uma vez que as crianças já sabem o que vão fazer sentem-se mais donas do seu tempo, cómodas e mais seguras.

Outro papel fundamental das rotinas é a fixação da sequência temporal das condutas ou dos modos de realização de alguma delas. As rotinas desempenham um papel facilitador na compreensão da sucessão temporal, a criança aprende a existência de fases, o nome dessas fases e o seu encadeamento sequencial, ou seja, o que acontece antes, depois, o que se faz no começo e nos outros momentos da sessão (Zabalza, 1992).

Zabalza (1992) refere que a percepção sensorial dos momentos completa-se nas rotinas com uma captação cognitiva da estrutura das atividades. E se a isso acrescentarmos atividades de planificação por parte das crianças, do que pensam fazer, esta rotina também possibilita conquistas afetivas, no sentido da implicação pessoal na tarefa, com importantes repercussões nos resultados finais, tal como Bloom, Fox e outros destacaram.

A nível metodológico, a rotinização dos grandes momentos do trabalho escolar, como por exemplo a sequência formada por planear, executar, e recordar (Hohmann, Banet & Weikart, 1985 em Zabalza, 1992) introduz um modelo simples e claro de desenvolvimento das sessões, embora apresente grandes virtualidades cognitivas afetivas no desenvolvimento das crianças ao ir apresentando reptos às diversas funções (explorar, auto-organizar-se, conhecimento da realidade e uso funcional dos seus recursos, autonomia, codificação da experiência, tomada de decisões) cujo desenvolvimento constitui a essência da educação infantil.

A realização de cada rotina determinará não só o produto imediato dessa atividade, mas também outras conquistas cognitivas ou afetivas vinculadas às atividades que a rotina contém (Hohmann & Weikart, 2009).

As rotinas diárias são, como capítulos, o guião da vida diária que, dia após dia, se vai nutrindo de conteúdos e ações. As crianças

sabem o nome de cada fase, sabem o que virá depois, sabem qual é o procedimento para realizar determinadas atividades, etc., e, pouco a pouco, vão-se assenhoreando da sua vida escolar, vão-se sentindo competentes e, ao mesmo tempo, vão comprovando vivencialmente como cada vez lhe saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer e de que forma resultam, e são divertidas, as tarefas (Zabalza, 1992).

2. Caracterização do Grupo

2.1. Caracterização das Crianças e da Equipa Educativa

Quadro 2. Caracterização das Crianças da Sala de Estágio

Idade	3 Anos	4 Anos	5 Anos	Total
Género	Feminino - 2	Feminino - 1	Feminino - 8	Feminino - 11
	Masculino - 3	Masculino - 3	Masculino - 3	Masculino - 9
Total	5	4	11	20

O grupo do jardim-de-infância é heterogéneo, constituído por vinte crianças, nove meninos e onze meninas, entre os três e os cinco anos de idade. Neste grupo estão integradas sete crianças surdas, três delas têm implante coclear, três usam próteses e uma não possui qualquer aparelho. Estas usufruem diariamente de apoio especializado e personalizado com uma educadora do Ensino Especial, uma técnica de Língua Gestual Portuguesa (LGP) e uma terapeuta da fala. Está ainda integrada no jardim-de-infância uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que é apoiada por uma docente de Educação Especial. Neste grupo existem sete crianças de raça cigana,

que necessitam de um apoio personalizado e de mais atenção ao nível da língua portuguesa.

As crianças, em momentos de grande e pequeno grupo demonstram alguma impulsividade em esperar pela sua vez, escutar o outro, permanecer sentado, etc. Contudo, demonstram muita vontade de participar nas diferentes atividades propostas, sendo deste modo crianças motivadas e empenhadas a aprender.

As crianças com dificuldades auditivas passam parte do tempo na sala bilingue a realizar atividades letivas, tendo os recursos humanos suficientes para as suas necessidades, contudo quando se juntam às outras crianças, na sala regular de atividades o trabalho torna-se mais dificultado, pelo que é necessário um trabalho individualizado e sistematizado.

Metade das crianças frequenta o jardim-de-infância pela primeira vez, e por conseguinte estão em fase de adaptação. Algumas das crianças são oriundas de famílias da freguesia a que pertence o jardim-de-infância, mas nenhuma habita nesta zona da cidade, vêm para cá porque alguns dos pais trabalham nos arredores, e as crianças que sofrem de surdez frequentam este jardim-de-infância pelo facto de este possuir uma sala bilingue, onde estão integradas.

O meio sócio-económico destas crianças é de uma forma geral médio e as suas aprendizagens razoáveis. As suas vivências de vida são muito heterogéneas.

A nível cultural/habilitações literárias, as famílias das crianças que frequentam o jardim-de-infância são bastante variadas sendo que, para além dos elementos de etnia cigana que não têm qualquer escolaridade, uma percentagem possui habilitações até ao 2.º CEB, e a minoria possui o 9.º ano, o ensino secundário e o ensino superior.

No que respeita à ocupação profissional dos encarregados de educação verifica-se que as profissões são igualmente bastante

variadas e vão ao encontro às habilitações académicas possuídas pelos mesmos.

Relativamente à equipa educativa deste jardim-de-infância, o pessoal docente é composto pela educadora de Infância, uma Professora de Ensino Especial que acompanha apenas um aluno, e outra educadora que trabalha na sala bilingue com as crianças surdas, assim como uma técnica de LGP e uma terapeuta da fala. O pessoal não docente é composto por duas assistentes operacionais da Câmara Municipal, encontrando-se uma com a educadora na sala e a outra na CAF. As educadoras são responsáveis pela intenção pedagógica, planificam a ação educativa tendo em conta o grupo de crianças, o seu meio familiar, social e as suas necessidades, através de documentos, como as Orientações Curriculares. Integram e gerem os recursos disponíveis de forma a enriquecer as atividades, organizam de modo atraente o espaço em que as crianças se movimentam, para criar um ambiente favorável à aprendizagem, e estabelecem articulação entre a componente educativa e familiar. A técnica de LGP desenvolve a sua atividade no sentido de ensinar, diariamente, a língua gestual portuguesa às crianças com dificuldades auditivas e uma vez por semana realiza atividades para todas as crianças do jardim-de-infância. A terapeuta da fala desenvolve o seu trabalho através da avaliação e tratamento das perturbações de comunicação, linguagem e fala das crianças. E as assistentes operacionais apoiam as crianças nas atividades pedagógicas realizadas pela educadora, mantêm as melhores condições de higiene, fazem a manutenção do espaço exterior e zelam pelo bom estado de conservação dos materiais utilizados.

Todos os elementos da equipa educativa apresentam o seu papel e graus de responsabilidade e de poder diferentes, contudo é fundamental referir que todos dependem de um trabalho de colaboração entre todos para cumprirem bem a sua tarefa e atingir o objetivo que

pretendem, que é essencialmente o bem-estar das crianças. A equipa educativa revela cooperação, entreaajuda, união, relação de confiança, sentido de responsabilidade e diálogo, sendo este aspeto bastante positivo para todos e, conseqüentemente, para a minha integração enquanto estagiária, pois transmitiram-me confiança, segurança e à vontade durante a minha estadia na sala.

2.2. Interações

As relações e interações são a realização de uma pedagogia participativa. Desenvolver as interações, refleti-las, pensá-las, reconstruí-las é uma experiência profissional incontornável (Oliveira-Formosinho, 2009).

Segundo Hohmann e Weikart (2009) nos contextos de aprendizagem pela ação, os adultos e as crianças devem cooperar. As crianças e os adultos tomam a iniciativa e respondem às iniciativas uns dos outros, alicerçando as suas interações nas ideias, sugestões e ações de todos e de cada um. Esta relação mútua de dar e receber é o motor da educação e da aprendizagem.

O dar e receber recíproco característico de uma relação de cooperação e companheirismo é mais apoiante para o desenvolvimento da criança, do que as suas alternativas nas quais os adultos assumem um papel, ora dominante, ora passivo, dirigindo, dando lições, divertindo-se ou apenas observando ou ignorando o trabalho e a brincadeira da criança (Hohmann & Weikart, 2009).

2.2.1. Interações Criança – Criança

O desenvolvimento das capacidades de iniciativa e relações sociais da criança inicia-se muito precocemente. As relações sociais que as crianças pequenas constituem com os companheiros são verdadeiramente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças geram a sua compreensão do mundo social (Hohmann & Weikart, 2009).

Na sala de estágio a interação existente entre as crianças é positiva, no geral estas sabem cooperar umas com as outras, dialogando e, conseqüentemente, esclarecendo e encontrando soluções para as suas vivências. Outro aspeto bastante fincado é a proteção das crianças com dificuldades auditivas, por parte das outras crianças. Existe uma preocupação acrescida com crianças surdas nas diferentes brincadeiras e atividades realizadas.

2.2.2. Interações Criança – Adulto

Na sala de estágio a interação criança – adulto baseia-se, fundamentalmente, numa atitude de apoio às experiências de aprendizagem. Estas experiências de aprendizagem representam uma partilha do controlo com as crianças, na focalização das aptidões das crianças, no desenvolvimento de vínculos autênticos e no apoio às brincadeiras, como defendem os autores (Hohmann & Weikart, 2009).

2.2.3. Interações Adulto – Adulto

Hohmann e Weikart (2009) defendem que a interação entre adultos é fundamental para estabelecer uma relação consistente para a realização de um bom trabalho educativo, pois esta interação permite

que se desenvolva um trabalho cooperativo a fim de responder às necessidades das crianças.

Na sala de estágio a interação adulto – adulto é assistida positivamente, existindo diálogo acerca do trabalho a realizar e sobre as atividades realizadas, o que apresenta uma mais-valia para o crescimento pessoal não só dos adultos, como também das crianças. A relação de alicerce entre todos é o impulso do desenvolvimento do ser humano, pois tal como diz o provérbio popular “uma mão lava a outra, as duas lavam o rosto”.

“...o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo”.

Silva (1997:34)

3. Caracterização das Práticas da Educadora

As práticas educativas presentes na sala, não se relacionam com uma única abordagem, mas sim com dois modos essenciais de fazer pedagogia - o modo de transmissão e o modo da participação. Segundo Oliveira-Formosinho (1998, 2004, 2007 como citado em Oliveira-Formosinho, 2009) “a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação, em articulação com as teorias e saberes e com as crenças, valores e princípios.”

Oliveira-Formosinho (2009) refere que a pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer transmitir, a pedagogia da participação centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), a pedagogia da transmissão

concentra-se na lógica dos saberes, no conhecimento que se quer transmitir. O educador resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir. O educador desempenha um processo de simplificação centrado na regulação e no controle de práticas desligadas da interação com outros polos. Por outro lado, a pedagogia de participação, visa a integração de crenças e saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores (Oliveira-Formosinho, 2007). Esta fá-lo em combinações múltiplas, fugindo da “realidade atual e criando mundos possíveis” (Bruner, 1998, como citado em Oliveira-Formosinho, 2007). A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, pelo processo educativo, da(s) cultura(s) a que pertencem como seres sócio – histórico – culturais que são.

Ambas as pedagogias são utilizadas na sala de estágio, contudo é de salientar características da pedagogia de transmissão, verificando-se que existe uma vertente que tem por base a transmissão de saberes considerados fundamentais, imutáveis e indispensáveis (Oliveira-Formosinho, 2009).

Oliveira-Formosinho (2009) menciona que na pedagogia de transmissão a imagem da criança é vista como uma tábua rasa, uma folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar. A imagem do educador é a de um transmissor que utiliza geralmente materiais estruturados para essa transmissão, como por exemplo manuais, fichas, cadernos de exercícios, entre outros, como é o caso da sala de estágio. Deste modo, este contexto reduz a riqueza das interações e relações entre adulto e criança e propicia a seleção precoce das crianças, cuja função

respondente é apreciada sobretudo quando executa com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade.

Em algumas variantes extremas da pedagogia transmissiva, o centro deixa de ser a criança, e mesmo o educador, para serem os materiais estruturados para essa transmissão disponíveis no mercado (Oliveira-Formosinho, 2009), o que não acontece na sala de estágio, pois apesar de existir traços da pedagogia de transmissão, esta está evidenciada de uma forma flexível, uma vez que as relações e interações das crianças e adultos da sala são cooperativas e democráticas. Outro aspeto relacionado com a pedagogia de participação é a utilização de alguns instrumentos de regulação, relativos às abordagens construtivistas, nomeadamente o Movimento Escola Moderna (MEM).

Segundo Folque (1999), o MEM concorda numa pedagogia onde um dos pilares é a prática democrática de gestão cooperativa dos conteúdos, das atividades, dos materiais e do tempo, partindo do grupo como fator de desenvolvimento moral, social e de aprendizagem curricular.

Um dos instrumentos de regulação presente na sala de estágio é a tabela de presenças, como revela a figura 1, esta constitui-se num quadro de dupla entrada, com os dias da semana e a imagem e o nome das crianças, e é utilizado todas as manhãs através da colocação de um sinal convencional para assinalar a sua presença. Existe, também, a tabela do comportamento, figura 2, que funciona de modo semelhante e ainda o quadro com os dias da semana, os dias do mês, o ano, a estação do ano, o tempo, assim como a sequência das atividades desenvolvidas ao longo do dia. Diariamente existe um diálogo com as crianças sobre o comportamento e são feitos os registos nas devidas

tabelas. No final de todas as semanas é feita uma reunião de grande grupo onde são avaliadas as mesmas.



Figura 1. Tabela de Presenças

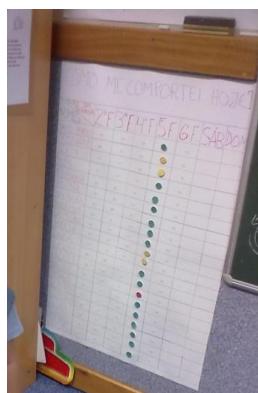


Figura 2. Tabela do Comportamento

As crianças realizam a leitura das tabelas/quadro, o que se torna numa oportunidade de leitura, no que se refere aos ritmos temporais (Oliveira-Formosinho, 1996). É importante referir que estes instrumentos são bastante ricos em termos de aprendizagens por parte das crianças, visto que promovem a organização participada, dinamizam a cooperação e os princípios cívicos, assim como a moralidade, mantêm e estimulam a autonomia, a iniciativa e a responsabilização de cada criança no grupo. São um registo durável no tempo, que permitem a leitura e interpretação de vários aspetos desenvolvendo lógica matemática, a linguagem, a consciencialização do “eu” entre os “outros” (Oliveira-Formosinho, 1996).

CAPITULO III – O TRAJETO DA AVENTURA DO PRÉ-ESCOLAR

Conforme Silva (1997), a intenção do processo educativo do educador passa por diferentes fases interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe, entre outros, a observação, planificação e avaliação.

1. Primeiro passo: Observação

Relativamente à observação é uma prática necessária para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades, logo é importante observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações acerca do contexto familiar e o meio em que estão inseridas. O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Assim, a observação constitui-se na base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo (Silva, 1997).

1.1. As Primeiras Semanas de Estágio

Nas primeiras semanas de estágio foi pretendido evidenciar alguns aspetos relacionados com a comunicação com/e entre as crianças surdas, uma vez que a instituição de estágio acolhe crianças com esta característica.

Havendo a possibilidade de estar em contacto e de interagir com crianças surdas e não surdas, ao mesmo tempo, esta experiência revelou-se não só em algo novo como, também, algo muito enriquecedor.

As crianças surdas sofrem de uma alteração grave numa das mais importantes condições da vida humana – a comunicação (Martins, 2008). Contudo, do mesmo modo que a criança ouvinte adquire a língua oral também a criança surda aprende a língua gestual, se tiver acesso claro, o que acontece neste jardim-de-infância. As crianças surdas são acompanhadas, diariamente, por uma educadora, uma tradutora de LGP, e ainda por terapeutas em algumas situações. Estas crianças são acompanhadas com todo o apoio técnico específico, o que é bastante importante, pois se a criança surda tiver acesso ao ensino da LGP, o mais precoce possível, possibilita a comunicação e o desenvolvimento global da criança surda, potencializando as suas capacidades cognitivas. Contudo, é muito importante que as pessoas à volta destas crianças, como a família, os amigos, os colegas da escola e as educadoras saibam interpretar as crianças, se não pouco vale as crianças surdas dominarem a LGP. Por outro lado, é muito mais difícil para um ouvinte adquirir competências em LGP do que para uma criança surda, mas é fundamental o esforço para aprender (Martins, 2008).

No decorrer do estágio foi permitido aprender palavras novas e, essencialmente, ligadas às rotinas e expressões que as crianças utilizam frequentemente, de modo a se poder comunicar com as crianças surdas de uma forma mais compreensível. Enquanto isso, foi observado que existem algumas recomendações para melhorar e simplificar a comunicação como falar claramente, movimentando bem a boca e pronunciando bem cada palavra; falar em ritmo normal, salvo quando for solicitada a fazê-lo mais devagar; falar com tom normal de voz, a não ser que a criança surda peça para levantar a voz; indicar com expressões faciais, gestos ou movimentos do corpo o que se pretende comunicar, de modo a que a criança possa fazer a sua leitura; manter o contacto visual durante a conversação, porque o simples

desviar do olhar pode dar a entender-lhe que a conversa já terminou (Martins, 2008). Relativamente a este último aspeto, é de salientar que muitas das crianças surdas quando estão a fazer birras evitam ao máximo o contacto visual, e verifica-se bastante dificuldade na comunicação, para chamar a atenção da criança a um determinado comportamento, tornando-se mais complexo.

Neste jardim-de-infância, não só as crianças surdas recebem aulas de LGP como as restantes crianças. Estas aulas são realizadas uma vez por semana com todas as crianças, e durante as mesmas as crianças estão dispostas de modo circular para poderem ver claramente o que está a ser “discutido”, são uma mais-valia para as crianças, para os profissionais que trabalham com elas, como educadora e técnicas de ação educativa, assim como para as estagiárias, contribuindo para uma melhor comunicação entre todos.

2. Segundo passo: Planificação

Silva (1997) sustenta que a planificação no contexto pré-escolar é o processo que cabe ao educador pelo conhecimento do grupo e de cada criança, proporcionando um ambiente estimulante de desenvolvimento e de promoção de aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.

2.1. Atividades Desenvolvidas

Durante o estágio foram planificadas atividades no âmbito da prevenção rodoviária e doméstica, porque este tema se encontrava de acordo com o projeto curricular de turma da educadora da sala.

2.1.1. Peddy Paper da Prevenção Rodoviária

A atividade peddy paper da prevenção rodoviária (cf. APÊNDICE 1) foca-se, essencialmente, na área da formação pessoal e social, em que engloba diferentes postos distribuídos no espaço exterior, onde equipas de crianças realizam diferentes tarefas, consoante o que é solicitado para obter um resultado positivo, adquirindo uma peça de um puzzle. As crianças tiveram como objetivo montar o puzzle para ganharem o jogo. Durante a realização deste jogo foram utilizados alguns artifícios, para chamar a atenção das crianças e estes suscitaram curiosidade e interesse pelas mesmas, nomeadamente alguns sinais e trajetos, mas em particular um semáforo que serviu de material para brincadeiras seguintes.

Segundo Silva (1997) a intencionalidade educativa dever ser algo que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação por parte do educador, de modo a adequar a sua prática às necessidades das crianças.

Por outro lado, é importante referenciar o facto que cada equipa se mostrou muito empenhada em conseguir obter os melhores resultados, criando-se um clima de cooperação para atingir o objetivo.

A prática democrática de gestão cooperativa dos conteúdos, das atividades partindo do grupo torna-se num fator de desenvolvimento moral, social e de aprendizagem curricular (Folque, 1999).

As aprendizagens das crianças são significativas quando elas próprias são agentes ativos do seu próprio conhecimento do mundo, enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação, logo é essencial que trabalhem com diversos materiais de modo a proporcionar experiências e resultados significativos do ponto de vista pessoal (Hohmann & Weikart, 2009).

A atividade peddy paper da prevenção rodoviária foi estimulante para as crianças, uma vez que estas tiveram um papel bastante ativo, as tarefas propostas eram acessíveis e quase todas as crianças souberam responder adequadamente, revelando os seus conhecimentos adquiridos.

2.1.2. Loto de Palavras da Prevenção Rodoviária

A atividade loto de palavras da prevenção rodoviária (cf. APÊNDICE 2) consiste num jogo composto por diferentes cartões com imagens referentes à prevenção rodoviária que representam palavras com diferentes números de sílabas, por exemplo: passadeira, peão, semáforo, etc.

Para a realização do jogo, as crianças são divididas em grupos de trabalho de três a quatro elementos e a cada grupo é distribuído um cartão com várias imagens. O educador retira de um saco um número correspondente às sílabas das palavras representadas nos cartões que são distribuídos anteriormente. Sempre que as crianças têm uma palavra que contem o mesmo número de sílabas que o educador anuncia colocam um pedaço de cartolina em cima da mesma. A primeira equipa a completar o cartão grita LOTO, sendo a vencedora.

Nesta atividade do loto, pretende-se promover o reconhecimento do número de sílabas que constituem as palavras relacionadas com o tema da prevenção rodoviária, realizando-se a correspondência com o algarismo correto, tal como a abordagem à escrita copiando palavras que se relacionem com tema. Segundo Mata (2008) embora as crianças em idade pré-escolar não saibam empregar a linguagem escrita de forma convencional, utilizam-na não só em tom de brincadeira, como também em tarefas do dia-a-dia, isto é utilizam o carácter conceptual e funcional da escrita. Todo este trabalho de interação com o código

escrito, ainda que seja natural, é também trabalhado intencionalmente pela educadora, que com intervenções e materiais apropriados incentiva a exploração do código escrito.

Cabe ao educador criar oportunidades que familiarizem e demonstrem à criança a funcionalidade da escrita, isto é, o educador deve trabalhar o caráter funcional e conceptual da mesma. Todavia, este contacto deve ser contextualizado e significativo para a criança. É ainda importante que o educador forneça à criança os diversos suportes de escrita, bem como atividades diversificadas e lúdicas, para que as crianças se sintam motivadas em relação à leitura e à escrita (Silva, 1997).

2.1.3. Cartaz da Prevenção Doméstica

O cartaz da prevenção doméstica (cf. APÊNDICE 3) baseia-se numa estratégia de abordar o tema da prevenção de acidentes domésticos. Inicialmente, realizou-se um pequeno diálogo, em grande grupo, acerca da prevenção doméstica de modo a averiguar os conhecimentos existentes das crianças sobre o conteúdo. De modo a motivar para o tema realizou-se uma visualização e exploração de um powerpoint e colocaram-se algumas questões. Seguidamente, a esta exploração foi pedido às crianças que desenhassem uma “situação” ou “objetos” perigosos ou não perigosos para a sua segurança em casa. Os desenhos das crianças foram devidamente legendados e recortados. Posteriormente, as crianças reuniram-se e realizaram o registo em grande grupo colocando os seus desenhos, num cartaz previamente elaborado e dividido em duas partes: “É correto” e “Não é correto”, sendo que para a colocação dos desenhos nos devidos locais teve-se em conta a opinião de todas as crianças.

Este tipo de abordagem no contexto escolar torna-se necessário e essencial, pois a escola constitui um espaço ideal para fortalecer a implantação, de “sementes” preventivas em relação aos acidentes com crianças. A maioria dos acidentes com crianças ocorre num ambiente doméstico, logo a escola tem um papel fundamental na consciencialização da criança quanto aos riscos que circundam o domicílio, assim como nas ruas como e, principalmente, os mecanismos para evitá-los. Considera-se que o uso de atividades lúdicas é uma opção para despertar a criatividade das crianças, mediada pela linguagem do grupo cultural, possibilitando a construção de conceitos essenciais para entender as formas de prevenir acidentes na infância (Vieira, 2005).

Durante a realização da atividade as crianças expuseram situações de perigo vivenciadas, como “uma vez coloquei os dedos numa tomada e fiquei com a língua roxa”, “eu já me queimei com um ferro” e também alertas “não podemos correr à volta da piscina porque podemos escorregar e afogamo-nos”, “não podemos tomar medicamentos sem a mãe ver”..., assim como algumas questões. Com o esclarecimento de situações de perigo as crianças tornam-se mais seguras e conscientes das suas conceções. Segundo Oliveira-Formosinho (2009) as atividades que vão ao encontro dos interesses das crianças e onde o educador serve de alicerce, encorajam a aprendizagem das mesmas.

3. Terceiro passo: Avaliação

Quanto à Avaliação Silva (1997) refere que avaliar o processo educativo e os efeitos, envolve tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às precisões das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação não se remete apenas às crianças e às suas aprendizagens, centrando-se também, no próprio educador e na sua ação, bem como em todo o processo educativo.

A avaliação é um meio privilegiado para observar, analisar e adequar a prática educativa, tornando a intervenção coerente, clara e significativa. Deve ser um valioso instrumento de trabalho que supõe a capacidade de nos autoavaliarmos, pondo em causa a nossa própria postura, comportamentos, formas de ser e de estar, de trabalhar no presente e de projetar o futuro.

O ato de avaliar, na EPE embora tenha subjacentes as mesmas questões que nos outros níveis de ensino, caracteriza-se por uma grande especificidade que é a idade das crianças. É fundamental considerar: o que avaliar; qual o contexto; quem avalia; porque avalia; como se avalia. Assim, como se deve ter em conta particularmente três funções: recolha de informação – Avaliação Informativa; interpretação da informação recolhida, de acordo com as conceções teóricas defendidas pelo educador – Avaliação valorativa; reflexão sobre processos/resultados e consequentes decisões, que visem o melhoramento do processo, ou seja, consequente adoção de decisões que possibilitem o aperfeiçoamento da ação educativa – Avaliação interventiva (Mendonça, 1994).

As principais estratégias de avaliação recaem na observação do ambiente educativo, das crianças e dos resultados das atividades que vão sendo realizadas, assim os educadores através da avaliação têm a

possibilidade de refletir e de tomar decisões fundamentadas sobre as suas práticas educativas (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A avaliação é uma fase de intervenção que mobiliza a educadora para se centralizar no processo de desenvolvimento da própria criança e também no seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional (Mendonça, 1994).

3.1. Instrumento de Avaliação – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

Durante o estágio foi utilizada uma ferramenta para a avaliação em Educação Pré-Escolar, o SAC. Este consiste num instrumento de apoio à prática pedagógica do educador de infância que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e desenvolvimento curricular, com base num período contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Portugal, Santos, Figueiredo, Abrantes, Libório, Silva & Góis, 2006).

O SAC organiza-se em períodos contínuos de observação e reflexão ao longo do ano, contendo cada etapa três fases, de acordo com os seguintes objetivos:

Na primeira fase, avaliação geral do grupo (cf. APÊNCICE 4), procura-se conhecer o nível de bem-estar e de implicação de cada criança da sala, identificando-se as crianças com dificuldades sócio-emocionais, com baixa implicação ou dificuldades de desenvolvimento.

Na segunda fase, análise (cf. APÊNCICE 5), reflexão e conclusão sobre a avaliação geral, seguem-se duas abordagens. A abordagem dirigida ao grupo/contexto educativo em geral e a abordagem dirigida a crianças individuais que suscitam maior preocupação, importando assim prestar mais atenção e recolher alguns

dados familiares que permitam conhecer melhor a criança; perceber como funciona na relação com o educador, com as outras crianças, com o mundo do jardim-de-infância em geral ou com os familiares; perceber os níveis de implicação de acordo com atividades disponíveis e segundo as formas de organização ou grau de orientação dado pelo adulto; implicação em diferentes áreas desenvolvimentais; conhecer as suas opiniões; caracterizar o desenvolvimento de competências, nomeadamente aspetos positivos e negativos.

Na terceira fase, definição de objetivos e de iniciativas para o contexto educativo geral (cf. APÊNCICE 6), considerando os aspetos positivos e negativos identificados são aplicadas medidas específicas para as crianças com dificuldades emocionais ou problemas desenvolvimentais (Portugal et al, 2006).

O SAC revelou uma grande importância no decorrer do estágio uma vez que possibilitou uma participação mais ativa na avaliação das crianças, permitindo uma visão mais clara sobre o funcionamento das mesmas em geral, tendo em conta níveis de implicação e de bem-estar. Através da avaliação dos resultados obtidos planearam-se estratégias de modo a solucionar os problemas encontrados e a maximizar a qualidade educativa quer para o grupo em geral, quer para algumas crianças em particular.

CAPITULO IV – REFLEXÃO DA AVENTURA DO PRÉ-ESCOLAR

Ao longo da reflexão da aventura da EPE pretenderei demonstrar as minhas aquisições através de situações vivenciadas, assim como as minhas dificuldades e de que modo tudo isto contribuiu para o meu crescimento profissional e pessoal.

Através da realização deste relatório e, essencialmente, pelo período de estágio foi possível perceber que o jardim-de-infância não é apenas o local de guarda, onde as crianças brincam felizes e onde existem educadoras que têm muito jeito para fazer coisas bonitas, pois as educadoras tiveram de tirar um curso, que até é superior, e por isso há mais alguma coisa por detrás do que fazem, quando parece que estão apenas a brincar com as crianças. Deste modo

Estagiar nesta valência revelou-se numa experiência muito agradável e de bastante importância para o meu percurso profissional futuro. Senti desde início uma grande motivação para vivenciar novas situações de forma a adquirir experiências enriquecedoras, foi uma novidade interagir com crianças surdas, tive oportunidade de desfrutar de momentos bastante encantadores com todas as crianças da sala, assim com os adultos responsáveis. Deste modo, vejo o privilégio da educação, como ação complexa e colaborativa, em que a intencionalidade dos vários atores transforma os interesses infantis num esforço reflexivo, num processo colaborativo de aprendizagens mediante a ampliação de experiências, conforme as pedagogias de participação (Oliveira-Formosinho, 2009).

Um dos aspetos mais relevantes na integração e desempenho do aluno, é o modo como é acolhido. Quanto à minha integração na equipa da sala de estágio foi feita de forma gradual e positiva, o que se deveu, em parte, à forma como me receberam, mostrando disponibilidade, compreensão e afabilidade. Por isso não posso deixar de evidenciar o acompanhamento, essencialmente, da educadora e das técnicas de ação educativa, mas também das outras profissionais que

trabalham com as crianças. Outro aspeto que realço foi o trabalho cooperativo que existiu entre mim e a minha parceira de estágio, considero que estagiar em conjunto trouxe-nos bastantes benefícios ao nível de troca de ideias e apoio ao longo desta caminhada.

As primeiras semanas foram, sem dúvida, importantes para a minha integração, uma vez que me fui familiarizando com a instituição, com o seu funcionamento, fui-me apercebendo das rotinas diárias das crianças, assim como procedimentos com elas desenvolvidos. Tais processos, quando assentados nas ações lúdicas, concebidas como um fluxo, gerador de envolvimento e concentração, acompanhados de registo e documentação e que geram atos educativos que interligam os diferentes contextos, como: da família à escola infantil, de crianças entre si, das crianças, pais, educadores e comunidade fomentam uma educação de qualidade (Oliveira-Formosinho, 2009).

Com o passar das semanas, fiquei cada vez mais próxima dos alunos e vice-versa, motivando-me para responder às mais diversas necessidades do grupo e deste modo, aprofundar conhecimentos teóricos e práticos.

Segundo Oliveira-Formosinho (2009) as relações e interações são a realização de uma pedagogia participativa, através do seu pensamento, reflexão e reconstrução. Nos contextos de aprendizagem pela ação, os adultos e as crianças devem cooperar, tomando iniciativa e responderem às iniciativas uns dos outros, consolidando as suas interações nas ideias, sugestões e ações de todos e de cada um. Esta relação mútua de dar e receber é o motor da educação e da aprendizagem.

A minha autonomia e segurança foram crescendo à medida que os dias iam passando e que ia tomando contacto com as mais diversas situações, contudo ainda tenho um longo caminho a percorrer neste sentido, mas como numa longa caminhada o importante é dar o primeiro

passo, penso que este passo já foi dado e que contribuiu bastante para a minha evolução progressiva na atuação em sala de aula. Dia após dia, senti o quanto é única a educação de infância, estar em contacto com as crianças de forma a promover conhecimentos e desenvolver capacidades, partilhar sentimentos. Tudo isto são aspetos que têm bastante valor e que me levam a ter mais orgulho de vir a exercer esta profissão.

Tive necessidade de relembrar alguns conteúdos, assim como aprofundar e adquirir novos conhecimentos, efetuando pesquisas bibliográficas e esclarecimento de dúvidas, não só para a fundamentação deste relatório, como também para a realização de planificações de atividades desenvolvidas.

A educadora cooperante no final do dia comentava as atividades desenvolvidas referindo os aspetos positivos e negativos de modo a serem aperfeiçoadas.

Ao longo desta etapa de aprendizagem vivenciei momentos cruciais que me fizeram refletir acerca das capacidades das crianças, das atividades adequadas e dos cuidados que necessitam. Detive a oportunidade de abordar diversas áreas, nomeadamente a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e ainda a área do conhecimento do mundo, com o intuito de proporcionar momentos ricos de aprendizagens, assim como, contribuir para o desenvolvimento das crianças e também para a minha evolução em sala de aula, isto é, agir de forma mais adequada e o mais autonomamente possível.

Cheguei ao fim deste estágio com satisfação do meu desempenho, pois procurei atingir os objetivos que tracei, tendo tido oportunidade de executar as atividades propostas.

Este estágio foi muito enriquecedor, tanto a nível cognitivo, como em termos afetivos e pessoais. Embora ainda tenha muito para

aprender, desenvolvi conhecimentos e competências que irão ser muito úteis para o meu futuro. Sinto que percorri um caminho crescente de novas experiências e aprendizagens que contribuirão fortemente para o meu crescimento enquanto profissional. São sempre experiências gratificantes e incomparáveis, não só pela aprendizagem que nos é proporcionada, mas também pelas lições de vida que delas retiramos, salientando que o educador deve ser entusiasta acerca do sucesso dos educandos e concentrar-se nas realizações positivas do futuro.

A AVENTURA NO ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

CAPITULO I – NA DESCOBERTA DA AVENTURA DO 1º CEB

1. O Papel do Professor no 1º Ciclo do Ensino Básico

Segundo Cruz (2009), o papel do professor é muito importante, este deve entender quais os estilos cognitivos dos alunos, ou seja, perceber como eles preferem fazer e quais as competências envolvidas. Uma das preocupações principais é perceber o modo como os alunos aprendem e resolvem os problemas. Não se deve comparar os alunos com meras médias, pois são frias e impessoais, devendo procurar entender quais as características individuais e intrínsecas, de maneira a se poder perspetivar de modo afetivo e pessoal da evolução. É fundamental perceber qual é o momento de desenvolvimento e quais os domínios que estão envolvidos em certo momento da vida dos alunos, para se poder organizar as exigências e as expetativas em determinada competência, necessidades ou interesses.

A atividade intelectual dos nossos alunos pode ser comparada ao fluxo de água de um rio que é capaz de se adaptar às características do terreno, moldando o seu correr de acordo com o solo e não tendo uma forma constante, o que lhe permite ser modificável e adaptável de acordo com cada conformação específica de terreno (Cruz, 2009). Porém, frequentemente a atividade intelectual é dificultada não seguindo o desenvolvimento normal, mais rico e enriquecedor, sendo orientada por forças que contrariam essa riqueza pessoal. Deste modo, é fundamental organizar metas de trabalho de acordo com as particularidades dos alunos. Para que os alunos aprendam a aprender e a pensar, os professores e educadores ocupam um papel crucial no processo de modificação da estrutura cognitiva, eles têm que desenvolver e investir em programas de intervenção que afetem o sucesso dos alunos (Cruz, 2009).

A escola deve ser vista como um verdadeiro centro de aprendizagens para a vida ativa e para todos. Assim, o professor como

agente educativo e cultural, não deve ser entendido apenas como um transmissor de conhecimentos. O ser humano, não é um programa, nem um depósito de saberes, mas é, antes, um projeto de vida permanente (Postic, 1979).

CAPITULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVENTURA DO 1º CEB

1. Caracterização do Agrupamento de Escolas

1.1. Envolvência Geográfica – Contextual, Constituição da População Escolar e Recursos Humanos

O agrupamento de escola de estágio encontra-se inserido numa zona urbana, sendo este constituído por seis estabelecimentos de ensino e educação.

As instalações das unidades escolares são dispersas. Todos os edifícios escolares do agrupamento são de modelo antigo e estão muito carenciados de conservação e equipamento. Não estão adaptados a pessoas com dificuldades motoras e outras situações de limitação de mobilidade para pessoas com deficiência. As condições de segurança de pessoas e bens são, por isso, difíceis de assegurar, à exceção de dois estabelecimentos, sendo um o local de estágio.

Relativamente à constituição da população escolar existem quatrocentos e dez alunos do 1º CEB e jardim-de-infância, trezentos e catorze alunos do 5º e 6º ano, ou seja, do 2º CEB e trezentos e quarenta alunos do 3º CEB.

No que diz respeito aos recursos humanos existem no agrupamento técnicos superiores, uma coordenadora técnica, oito assistentes técnicos, trinta e seis assistentes operacionais e seis tarefeiros. Não tendo informação concreta do número relativo ao pessoal docente.

1.2. Documentos de Organização Escolar

No ponto documentos de organização escolar irão ser apresentados alguns dos documentos que o 1º CEB utiliza, de forma a revelar sucintamente as suas principais funções.

Programa do 1º CEB e Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais

Relativamente ao programa do 1º CEB como ao Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, estes são documentos orientadores do professor, que regulam a sua atividade profissional, de modo a que sejam desenvolvidas as competências necessárias, das diversas áreas curriculares, nos alunos dos diferentes anos de escolaridade obrigatória.

Projeto Educativo do Agrupamento (PEA)

O projeto educativo do agrupamento consiste num instrumento de autonomia pedagógica, onde se reconstrói o currículo nacional adequando-o à especificidade da escola e dos alunos. Embora existam naturais diferenças entre cada uma das escolas, elas inserem-se num meio físico e social idêntico, onde é possível uma abordagem global das diversas problemáticas que se particularizam nos projetos curriculares de turma (Agrupamento Vertical de Escolas de Águas Santas, 2011).

Projeto Educativo de Escola (PEE)

O PEE é um documento de referência a toda a atividade escolar, a sua elaboração deve contemplar a participação de todos os intervenientes no processo educativo.

De acordo com Leite (2000), o PEE é um documento construído por toda a comunidade educativa, que estabelece a identidade da

escola a partir da análise contextual em que esta se insere. Nele são expressas as metas ou objetivos gerais a alcançar com as estruturas físicas e humanas ao seu dispor.

“A autonomia escolar concretiza-se na elaboração de um Projeto Educativo próprio, constituído e executado de forma participativa, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e da adequação de características e recursos da Escola às solicitações e apoios da Comunidade em que se insere.”

Decreto - Lei nº 43/89

Projeto Curricular do Agrupamento (PCA)

O projeto curricular de agrupamento é concebido, aprovado e avaliado pelo conselho pedagógico. Apresenta como finalidade adequar o currículo nacional às escolas, sendo o suporte para a elaboração dos projetos curriculares de turma (PCT). É composto por opções curriculares em que consta a distribuição da carga letiva; a organização das aulas/blocos; as especificações sobre o desdobramento de aulas e o seu regime de funcionamento; as orientações sobre a atribuição, ou não, de meio bloco; as atividades de enriquecimento curricular, objetivos e regime de funcionamento; as orientações para alunos com necessidades educativas especiais; as orientações para apoios (APA/Clubes/Projetos), os critérios de distribuição do serviço letivo incluindo a definição do perfil do grupo de turma e dos professores para as áreas curriculares não disciplinares (NAC's), a articulação das competências essenciais por ciclo e por ano com os respetivos conteúdos disciplinares (programas/orientações curriculares) incluindo as etapas e as metas a atingir, as orientações para as NAC's, e os critérios de avaliação gerais, por disciplina e para as NAC's.

Projeto Curricular de Turma (PCT)

O PCT tem como finalidade moldar o currículo definido para a escola ao contexto de cada turma. No projeto curricular de turma a responsabilidade é concebida, aprovada e avaliada pelo conselho de turma. O conteúdo é composto pela caracterização da turma; o estabelecimento de prioridades educativas, as orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido nas NAC's, a articulação entre as diferentes áreas disciplinares/disciplinas sobre as competências essenciais a adquirir pelos alunos e os modos operativos de as concretizar e os critérios e instrumentos de avaliação.

A avaliação do PCT é uma avaliação permanente da situação e dos problemas concretos, a apreciação dos recursos e materiais de que a escola pode dispor são condições fundamentais para o desenvolvimento adequado do currículo.

Segundo Leite (2000), o PCT pretende corresponder às especificidades da turma e deverá permitir um nível de articulação que só as situações reais tornam possível concretizar. É ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a ação dos diversos professores dessa turma, por forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber.

Plano Anual de Atividades (PAA)

O PAA é um documento organizador da atividade escolar ao longo de um ano letivo. Pretende operacionalizar o PEA e articula-se obrigatoriamente com o currículo. Prefigurando-se os objetivos estratégicos PEA, de forma a uniformizar os objetivos a alcançar, através de uma diversidade de atividades propostas. Engloba todos os departamentos curriculares projetos e clubes, áreas de enriquecimento curriculares e parcerias.

Regulamento Interno (RI)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) concedeu às escolas novas responsabilidades, pelo que esta autonomia trouxe diversos encargos nomeadamente no que diz respeito às dimensões a nível organizacional interno, bem como as relações a nível central, regional e local da administração. Deste modo, surgiu a necessidade de construir um RI. Este não é um documento burocrático, mas sim um documento regulador de autonomia (Sarmiento, 1993).

2. Caracterização da Escola

2.1. Envolvência Geográfica e Contextual

A instituição de estágio funciona em dois edifícios, sendo um ocupado pelo 1º Ciclo e valências de utilização comum (refeitório, biblioteca, sala de professores, vestiários) e no outro funciona o jardim-de-infância. Os dois edifícios estão interligados por uma galeria envidraçada.

O edifício dedicado ao 1º Ciclo e valências comuns é constituído por doze salas, distribuídas por dois pisos. No primeiro piso além das salas encontra-se a sala polivalente/refeitório, a copa, sala de trabalho dos professores e a sala de atendimento dos pais. No segundo piso, a biblioteca e a sala dos professores.

O edifício que diz respeito ao jardim-de-infância tem duas salas de atividades e uma polivalente. Junto à sala polivalente existe uma área de recreio coberto, que comunica com a zona de pavimento duro do espaço exterior.

2.2. População Escolar, Recursos Humanos e Gestão Pedagógica

Quanto à constituição da população escolar é constituída por duzentos e setenta e seis alunos pertencentes a doze turmas. A gestão pedagógica e os recursos humanos, efetivamente o pessoal docente e não docente são compostos por professores titulares, professores de apoio sendo um responsável pela coordenação do estabelecimento, educadora de educação especial, psicóloga, terapeuta da fala e ainda assistentes operacionais.

Existe uma entidade executora das Áreas de Enriquecimento Curricular (AEC), das dezasseis horas às dezassete horas e trinta minutos, e responsável pelo serviço de CAF, das sete horas e trinta minutos às nove horas e das dezassete horas e quarenta e cinco minutos até às dezanove horas, sendo este último serviço assegurado por seis funcionárias. Relativamente às AEC estão inseridas as seguintes atividades: atividade física e desportiva; expressões lúdico expressivas, que incluem a expressão dramática, plástica, tecnológica e musical; ensino do inglês e outras atividades como o brincar com a ciência, o poder dos números e a arte de comunicar, tendo estas como responsáveis a distribuição de professores indicada no próximo quadro.

Quadro 3. Distribuição de Professores Responsáveis pelas AEC

Atividades	Atividade Física e Desportiva	Expressões Lúdico Expressivas	Ensino do Inglês	Brincar com a ciência, Poder dos números, Arte de Comunicar
Professores responsáveis	4	5	3	4

3. Caracterização da Turma

3.1. Alunos

A turma é constituída por um grupo de vinte alunos, que se encontram no 1º ano do 1º CEB. O grupo era inicialmente constituído por vinte e dois alunos, contudo dois migraram para países estrangeiros, um aluno transferiu-se para outra escola e um outro aluno ingressou na turma. Este grupo é constituído por sete raparigas e treze rapazes entre os cinco e os seis anos, no início do ano letivo, como indica o seguinte quadro:

Quadro 4. Distribuição dos Alunos do 1º CEB por Sexo

Género	Feminino	Masculino	Total
Total	7	13	20

De um modo global, os alunos são bastante interessados, participativos e comunicativos, interagindo com todos os adultos e crianças da sala e da própria instituição. No entanto, existem alunos que por timidez e insegurança só entreveem quando solicitados. Os alunos mostram ser bastante autónomos na realização das suas tarefas.

A turma é bem comportada, embora seja necessário relembrar as regras da sala de aula, corrigindo atitudes e condutas menos corretas, com alguma regularidade. Por outro lado é também muito homogénea nas suas aprendizagens, podendo verificar-se casos de crianças que se evidenciam em todas as áreas curriculares. São crianças muito vivas e dinâmicas que gostam de se expressar e participar em todas as atividades.

Apenas uma aluna necessita de apoio especial, mais concretamente terapia da fala, uma vez que não distingue as consoantes no início das palavras. Não existem alunos retidos e a sua totalidade frequentou o jardim-de-infância no ano anterior.

No que se refere ao horário de permanência dos alunos no estabelecimento de ensino, estes têm um horário curricular das nove horas às quinze horas e trinta minutos, sendo os intervalos das dez horas e trinta minutos às onze horas e a hora de almoço das doze horas e trinta minutos às catorze horas. Após o horário curricular, a maioria dos alunos permanece na instituição para a realização de atividades extracurriculares, com horários e atividades diversificadas.

3.2. Professores

Metodologias

De forma geral são utilizadas diferentes metodologias pela professora de estágio, em sala de aula. Permanecendo a metodologia mais centrada no professor, caracterizada como uma transmissão de conhecimentos, de ideias selecionadas e organizadas logicamente (Abreu, Mesquita & Anchieta, 1997). Assim como alguns traços da metodologia centrada no aluno, uma vez que o professor é visto como um instrumento mediador, entre o conhecimento que a sociedade elege como válido e útil para se transmitir às novas gerações, os alunos (Abreu et al, 1997).

A relação professor-aluno é vertical, ou seja, a professora ocupa o centro de todo o processo, executando os objetivos selecionados pela escola e pela sociedade. Segundo Mizukami (1986), o papel do professor está profundamente ligado à transmissão de conteúdos, detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação e forma de interação na aula. Já o papel do aluno está destinado ao

direito de aprender através da repetição e automatização de forma racional.

Por outro lado, a professora cria ambientes favoráveis à troca e cooperação. Conforme Mizukami (1986), o professor deve criar desequilíbrios e desafios sem nunca oferecer aos alunos a solução pronta, deve levar o aluno à consciência, desmistificando a ideologia dominante, valorizando a linguagem e a cultura. Desta forma, o professor e aluno aprendem juntos em atividades diárias.

3.3. Organização das Experiências Educativas

Intervenientes

Os principais intervenientes para além dos alunos e professores da escola, são as famílias e encarregados de educação. Também é importante referir o papel do pessoal não docente, que tanto contribui para um ambiente harmonioso na escola. Cada um apresenta o seu papel e graus de responsabilidade e de poder diferentes, contudo cada um depende um do outro para cumprirem bem a sua tarefa e atingir o objetivo que pretendem, que é essencialmente o bem-estar dos alunos.

Destacamos a relação da família com a instituição escolar, pois são os dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança, logo é fundamental que haja uma relação entre estes sistemas.

Relativamente à educação a família e a escola devem apresentar um lugar de encontro, de ação e de relação coordenadas, tanto a escola como a família devem ser coincidentes e complementares em todas as dimensões do indivíduo, segundo os aspetos da educação, porém devem ser ações incidentes, porque recaem no mesmo educando (Diez, 1989).

Na sala de estágio a relação com as famílias e, consequentemente, com a comunidade estabelece-se através de

algumas estratégias, nomeadamente, os momentos de entrada e saída dos alunos, caderneta escolar, reunião de pais, hora de atendimento, divulgação de atividades letivas e apelo à participação de atividades, sempre que seja propício, como por exemplo a participação de festas escolares.

O envolvimento da família está intimamente relacionado com a qualidade do ensino, isto explica-se pelo facto de as crianças viverem num mundo “ecológico” que inclui vários cenários interdependentes: a família, a escola, os grupos de amigos, e a vizinhança. A falta de comunicação entre estas instâncias do sistema provoca ruturas em todas as outras (Diez, 1989).

Regras de Funcionamento e Rotinas de Trabalho

O estabelecimento das regras de funcionamento em sala de aula revela uma grande importância na aprendizagem de comportamentos e procedimentos, através de uma postura mais séria. As regras da sala de estágio foram construídas pelos alunos juntamente com a professora, para serem aplicadas de forma regular durante o período de aulas e eram relembradas sempre que era oportuno e necessário aos alunos. Algumas das regras eram:

- Ser assíduo e pontual;
- Entrar e sair da sala de forma ordenada;
- Bater à porta antes de entrar;
- Levantar o dedo para pedir a palavra, aguardando a sua vez;
- Não se levantar sem autorização;
- Respeitar os outros;
- Manter a sala limpa e organizada;
- Respeitar o ambiente;

Relativamente às rotinas, estas têm por base a repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal e exercem funções

indispensáveis na configuração do contexto educativo, nomeadamente ao nível do marco de referência, da segurança, da captação do tempo, da captação cognitiva, ao nível das virtualidades cognitivas e afetivas, das atividades e das rotinas que se pretendem estabelecer (Zabalza, 1992).

Organização do Espaço Psicopedagógico

Quanto à organização do espaço psicopedagógico é importante salientar que a escola é um lugar onde os alunos são levados a construir o seu próprio conhecimento, logo a organização do ambiente educativo, desde a macro (escola) à micro estrutura (sala) é essencial (Grossi, 1993).

A organização do espaço deve proporcionar o trabalho em grupo, a autonomia dos alunos e devem existir materiais que possam ser utilizados e consultados sempre que os alunos sentirem necessidade. Assim, ao organizar o espaço, o professor deve atender ao facto de que a organização/ utilização do espaço deve proporcionar experiências educativas integradas aos alunos.

No que concerne, especificamente, à sala de estágio, esta é grande, bem iluminada e bastante cómoda, encontrando-se equipada com ar condicionado, quadro interativo, vídeo projetor, computador com acesso à internet, assim como um quadro tradicional. A sala possui ainda secretárias, cadeiras, diversos armários onde estão guardados vários materiais pedagógicos como ábacos, cuisinier, blocos lógicos, balanças, tangrans, cartolinas, tintas, massa de molar, entre outros.

Os alunos encontram-se dispostos em forma de “U”, como é perceptível na próxima figura, possibilitado assim as interações entre si. Esta disposição permite a motivação para uma aprendizagem participativa com base na descoberta, onde a professora consegue visualizar toda a turma, facilitando o apoio no processo de ensino

aprendizagem. Contudo, a organização é modificada consoante as necessidades da turma ou o trabalho que está a ser desenvolvido na sala de aula, por exemplo, quando é realizado algum trabalho de grupo as mesas são agrupadas.

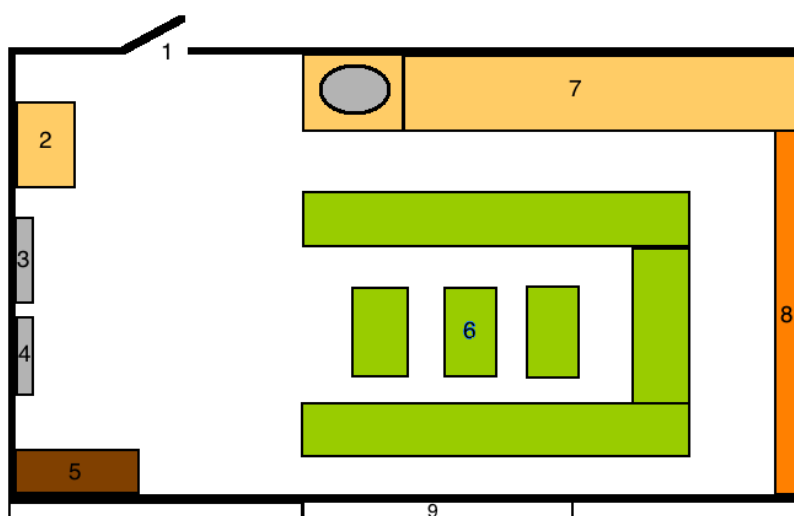


Figura 3. Planta da Sala de Estágio

Legenda:

- | | |
|--|--|
| 1. Porta de entrada; | 6. Mesas dos alunos; |
| 2. Armário com os manuais e dossiers dos alunos; | 7. Armário com os materiais didáticos e com lavatório; |
| 3. Quadro; | 8. Placard de exposição dos trabalhos dos alunos; |
| 4. Quadro interativo; | 9. Janelas. |
| 5. Secretária com o computador; | |

Modalidades de Organização

A modalidade de organização que prevalece na sala de estágio é a planificação efetuada pela professora que se baseia essencialmente no currículo do 1º ciclo e no PEE. Atendendo a estes aspetos, a professora realiza uma planificação anual, ou seja, uma planificação mais geral, que é composta pelos objetivos e competências que pretende desenvolver nos alunos, bem como as estratégias que vai utilizar. Por conseguinte, a professora realiza planificações mensais, mais específicas que atendem aos conteúdos e competências a desenvolver durante o mês, assim como algumas estratégias.

A modalidade de organização vivida na sala de estágio centra-se em muito no código educativo mais tradicional, isto é a pedagogia de transmissão, uma vez que a planificação realizada não assume a criança como componente da mesma e não possibilita muito espaço para participação. Neste sentido, o aluno não é levado a questionar, a participar na planificação, investigar e cooperar. O papel do professor deixa de ser organizar o ambiente educativo, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, colocar questões, estender os interesses e conhecimentos do aluno e da turma (Oliveira-Formosinho, 2009).

Situações de Aprendizagem

Na sala de estágio as modalidades de trabalho que prevalecem são as de grupo e a individual, pois existe bastante cooperação entre as diversas professoras do 1º ano. Todas realizam as suas planificações em conjunto, as diversas atividades que existem para o 1º ano de escolaridade, tal como fichas de trabalho e de avaliação.

Quanto ao trabalho que a professora realiza com os alunos, este é predominantemente individual, uma vez que se baseia particularmente na realização de fichas, no trabalho dos manuais e do caderno diário. Contudo, existem alguns momentos de trabalho em grande grupo,

nomeadamente, na realização de jogos, na exploração de materiais ou no visionamento de materiais informáticos.

É importante salientar que o trabalho em grupo é verdadeiramente importante na medida que pretende a cooperação e como tal promove transformações no pensamento individual como a reflexão e a consciência, a dissociação do sujeito ao objeto, assim como a fonte de regulações por ajustamentos recíprocos (Mugny & Doise, 1983).

Comunicação e Estímulo

A comunicação do professor, assim como a comunicação do aluno para o professor e dos alunos entre si é bastante valorizada na sala de estágio, provendo-se um ambiente harmonioso, motivador e, conseqüentemente, o progresso dos alunos. Pois, o dar e receber recíproco de uma relação de cooperação é fundamental para o desenvolvimento dos mesmos. Desta forma, as relações que se estabelecem entre professor e alunos são decisivas para que a sala de aula possa ser considerada uma “comunidade de aprendizagem”.

Na sala de estágio os alunos são estimulados a participar, de modo a efetuar aprendizagens significativas quanto permitam as suas possibilidades e necessidades. A professora utiliza uma série de procedimentos, visando receber o retorno das suas ações e, ao mesmo tempo, dar aos alunos o retorno das suas próprias ações. Predomina o feedback de controlo disciplinar e formativo.

São integrados e geridos os recursos disponíveis de forma a enriquecer a atividade letiva, sobressaindo o uso equilibrado da expressão oral e gráfica no decorrer das aulas. O espaço também é organizado de modo atraente, para criar um ambiente favorável à aprendizagem.

3.4. Recursos Materiais

Equipamento Audiovisual e Informático

O equipamento audiovisual e informático presente na sala consiste num quadro interativo e um computador. Relativamente ao quadro interativo, este foi bastante utilizado na apresentação de vídeos, imagens e powerpoint's relativos aos temas abordados durante as aulas lecionadas, no decorrer do estágio. O computador, para além da referida utilização com o quadro interativo, auxiliou na audição de músicas e pesquisas.

Manuais Escolares

Os manuais escolares são um instrumento que servem de suporte para a aquisição de saberes, embora estes sejam utilizados na sala de estágio não são o centro do processo de ensino e aprendizagem. Estes serviram de recurso didático, essencialmente, para a marcação de trabalhos de casa ou consolidação de algum conteúdo.

Biblioteca

No que respeita à biblioteca esta apresenta um espaço bastante agradável e moderno. Possui um quadro interativo e dois computadores, mas ainda se encontra numa fase de aquisição de materiais, possuindo muito poucos livros. Durante o período de estágio recorreu-se a este local, particularmente, para a utilização do videoprojector enquanto o quadro interativo da sala não se encontrava em funcionamento.

3.5. Avaliação

No que se refere à avaliação das aprendizagens é necessário avaliar aptidões cognitivas, sócio-afetivas e motoras, correspondendo estas aptidões ao domínio essencial da avaliação.

O processo de avaliação na sala de estágio acontece entre diferentes formatos no que se refere à sua frequência e regularidade no sistema avaliativo. Através da avaliação contínua que é vista como um acompanhando o processo de ensino-aprendizagem de forma regular. A avaliação pontual que corresponde a uma avaliação isolada, podendo coincidir ou não com a avaliação final. Avaliações pontuais frequentes, regularmente organizadas, podem traduzir uma verdadeira avaliação contínua. A avaliação final que deve ser entendida como uma forma de concretizar um balanço no final de um ciclo de ensino e a avaliação contínua como uma forma de recolher informação para reajustar o processo de aprendizagem durante esse ciclo. Reserva-se para a avaliação inicial a função, desenvolvida adiante, de iniciar o processo de aprendizagem (Vallejo, 1979).

Todas estas modalidades de avaliação são utilizadas na sala de estágio, tendo cada uma a sua função e especificidade de modo a regular as aprendizagens dos alunos, visando não só os produtos finais, mas também os processos. De modo a obter uma boa avaliação destes itens a professora utiliza alguns instrumentos de registo individual e coletivo, que vão sendo guardados, e permitem observar a evolução de cada aluno e do grupo ao longo do ano letivo.

CAPITULO III – O TRAJETO DA AVENTURA DO 1º CEB

No presente capítulo, o trajeto da aventura do 1º CEB, pretende-se descrever a viagem feita no estágio, relativo ao 1º CEB, relatar o processo da minha intervenção, mostrando algumas das minhas interrogações, inseguranças e dificuldades, assim como aprendizagens, desenvolvimentos, mudanças, conceitos e algumas atividades imprescindíveis nas minhas práticas, através das diferentes fases do estágio. Estas fases foram delimitadas de acordo com o modo de atuação, durante três dias de estágio por semana. A primeira fase, intitulada “O Início da Aventura” inclui uma semana de observação e duas semanas de intervenção diária, com duração de uma hora e trinta minutos. A segunda fase refere-se a uma intervenção semanal equivalente, contudo distribuída de forma diferente, isto é, três horas num dia, e uma hora e trinta minutos noutro dia, da mesma semana, durante sete semanas. Por fim, a última fase refere-se às três últimas semanas de estágio, destinadas à intervenção individual de cada estagiária, onde destaco a minha atuação.

1. O Início da Aventura

No início do estágio deparei-me com algumas incógnitas, muito devido à inexperiência nesta área, mas com a concretização do mesmo estas foram desmistificando-se. Verifiquei que este processo era moroso e complexo, apesar de ser ultrapassado com trabalho e empenho.

Sobretudo, nesta fase foi fundamental realizar a prática da observação para conhecer e entender a turma e cada aluno, de modo a adequar o processo educativo durante todo o processo de ensino.

Neste período houve uma constante necessidade de elaborar reestruturações, tendo em conta o que a professora cooperante solicitava, e tentando nunca perder de vista os interesses dos alunos.

Para isso, foram inevitáveis as pesquisas sobre a matéria, assim como a melhor forma de a ensinar. Estas pesquisas foram e serão bastante úteis para agir de acordo com o nível dos alunos, facilitaram bastante ainda o modo de planificação e ação na sala de aula, uma vez que estes aspetos estão intimamente interligados. Pretendo evidenciar a aprendizagem/reaprendizagem da elaboração de planificações que foram sendo desenvolvidas ao longo do estágio.

As planificações centraram-se, essencialmente, em conteúdos contemplados nas três áreas curriculares, nomeadamente, em língua portuguesa, matemática e estudo do meio, tendo em conta as respetivas competências, objetivos, material de apoio pedagógico, tempo de duração e ainda os meios de avaliação.

Nesta fase houve apenas uma semana de observação e, posteriormente, uma intervenção diária de um tempo letivo por dia, ou seja, de uma hora e trinta minutos, atuando quatro horas e trinta minutos por semana.

O início desta aventura, assim como as restantes etapas, serviu de adaptação ao processo de formação profissional, revelou a tentativa de compreensão e tomada de consciência dos diversos aspetos que envolvem a vida do 1º CEB. Segundo Alarcão e Tavares (1987), a prática educativa é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores. Consiste num processo lento, começado na formação inicial e que deve prolongar-se sem quebra de continuidade na tal falada e tão pouco considerada “ formação contínua”.

No que se refere à liderança na turma verifiquei que houve alguma dificuldade em manter a turma sossegada e atenta, tanto pela falta de experiência como por outros fatores, que também devem ser tidos em consideração, e que mudam o meu olhar e as minhas práticas. O facto de os alunos serem de uma turma de 1º ano e de não estarem habituados ao ritmo escolar dificultou o papel de orientação da turma.

Para além disso, existem alunos com pouca motivação para a escola, com dificuldades de adaptação, comunicação, problemas de comportamento e de aprendizagem. Contudo, ao seu lado existem alunos interessados em aprender e desejosos de participar nas atividades propostas. Tudo isto coloca questões complexas que não têm uma solução fácil, mas como cada turma precisa de uma estratégia própria realizou-se uma abordagem sobre o tema do comportamento através de uma atividade intitulada “sistema de créditos” (cf. APÊNDICE 7). Nesta atividade começou-se por questionar os alunos quais eram as regras de funcionamento da sala de aula, estes não apresentaram qualquer dificuldade no reconhecimento das regras que deveriam ser respeitadas dentro e, até mesmo, fora da sala. Assim, aproveitou-se o momento para construir, juntamente com os alunos, uma tabela de créditos.

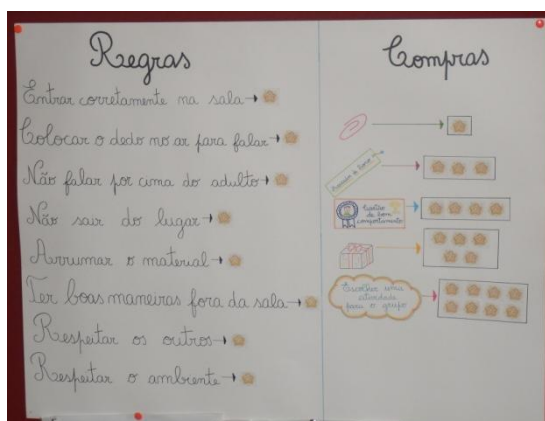


Figura 4. Tabela de Créditos

Os alunos referiram diferentes regras e a cada uma delas foi atribuído um crédito. Seguidamente, foi feita uma lista de compras daquilo que os alunos desejavam receber de modo a motivá-los. E utilizando os votos, atribuíram-se diferentes créditos às mesmas, por exemplo ao marcador de livros os alunos atribuíram três créditos. Foi

explicado aos alunos que os créditos só seriam entregues aos alunos que cumprissem cada regra, e que conforme os créditos que possuísem poderiam adquirir o que mais desejassem trocando pelos créditos que tivessem. Considero que esta atividade foi bastante positiva e que atingiu os objetivos desejados ao longo do estágio, em que teve continuidade até ao fim do mesmo.

De forma geral, esta primeira fase possibilitou uma integração positiva e deu a noção de que ainda existia um longo caminho pela frente, muito a aprender com a construção de aprendizagens e promoção do desenvolvimento de competências, através de experiências significativas.

2. O Decorrer da Aventura

A intenção do processo educativo passa por diferentes períodos sucessivos que se vão aprofundando e, como qualquer outra ação, melhora com o treino. Verifiquei que houve um desenvolvimento ao longo do tempo, onde me senti sucessivamente mais capaz e notei uma evolução significativa na minha ação educativa.

Nesta fase de intervenção as aulas decorreram de forma bastante positiva, foram sendo melhoradas ao longo do tempo, assim como as respetivas planificações em termos de atividades e tempos estipulados. Embora, normalmente, restassem alguns materiais de apoio, como fichas de trabalho, que não eram necessários, havia uma capacidade maior para explorar exercícios propostos no decorrer da aula, de encontro com as necessidades dos alunos.

Para ilustrar o trabalho realizado nesta etapa pretendo evidenciar alguns exemplos de atividades realizadas nas diferentes áreas curriculares. Nomeadamente à atividade da letra “m” (cf. APÊNDICE 8) onde foram explorados, essencialmente, aspetos

relacionados com a língua portuguesa, a leitura de uma história alusiva à letra “m” e de um jogo de identificação de palavras com o mesmo som.

A estratégia da narrativa é eficaz nos alunos, proporciona um ambiente calmo e treina o ouvido, que de modo geral, consegue identificar o som pretendido nesta atividade. À medida que eram identificadas as palavras iam-se escrevendo no quadro, para posteriormente realizar-se a leitura das mesmas, sendo realizada a leitura descendente e ascendente de palavras, assim os alunos discerniam os vários sons constituintes. Este exercício revelou alguma dificuldade para alguns alunos, na medida em que se verificou uma certa insegurança e hesitação na leitura. Alguns alunos não conseguiram diferenciar o som de algumas letras, trocando pelos sons de letras que já “conhecem”. Após esta pequena exploração foi realizada a caligrafia manuscrita da letra “m”. Os alunos começaram por realizar, de acordo com um exemplo no quadro e no caderno, o “m” maiúsculo e minúsculo no caderno diário. Contudo, foi visível que a escrita desta letra não era muito legível, em alguns casos, particularmente a letra minúscula, muita das vezes parecia ondas e não tanto três montes redondinhos com uma perninha no final. Deste modo, foi sugerido o uso do caderno caligráfico, o que foi bastante benéfico para os alunos, uma vez que este caderno apresenta primeiramente um tracejado para cobrirem e depois completarem as letras e deste modo aperfeiçoarem a sua caligrafia. Na grande maioria os alunos obtiveram melhores resultados, contudo existe sempre alguns alunos que contêm mais dificuldades. Um caso específico que pretendo evidenciar relaciona-se com o modo como um aluno pega no lápis, o aluno realizava a pinça de maneira pouco adequada, o que influenciava a sua caligrafia. A sua caligrafia não apresentava o tamanho e a forma mais ajustada, tornando-se menos legível.

Destaco nesta área os jogos fonográficos de associação palavras/figuras e jogos de comutação de letras e sílabas, para formar diferentes palavras, que foram desenvolvidos, tendo sido bastante interessantes para observar o desempenho dos alunos. Considero que a área de língua portuguesa é a área onde os alunos apresentam mais dificuldades e necessitam de mais atenção e acompanhamento, porém considero ter havido uma evolução positiva e que as atividades propostas foram de encontro às necessidades dos alunos, no sentido em que contribuíram para o desenvolvimento das suas competências.

Tentou-se ao longo do estágio realizar articulação entre a língua portuguesa e as outras áreas disciplinares, nomeadamente a de estudo do meio e de matemática. A linguagem está presente em todos os momentos, para ler textos seja qual for o seu tema ou conteúdo, para descrever e interpretar tudo aquilo que observa, para ler e interpretar gráficos, para verbalizar os sonhos e até dar cor através do desenho e da pintura. Por meio da linguagem as crianças expõem a sua curiosidade, quantas vezes refletida em pequenas perguntas como sejam: o quê?; porquê?, quando? e como? Neste sentido, o professor deve partilhar com a criança esta curiosidade, este entusiasmo e juntos devem procurar respostas, sem esquecer que “As crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (Sá, 1994:26).

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais os alunos devem ser envolvidos em experiências de aprendizagem, em resolução de problemas, isto é, desafios sem respostas imediatas e sem estratégias preestabelecidas, conceção e desenvolvimento de projetos, cujos problemas se assumem como a diferença entre uma situação que existe e uma outra situação desejada e atividades investigativas, de forma a promover o desenvolvimento de uma atitude científica nos alunos, considerando-se fundamental o seu envolvimento na planificação e execução de

experiências e pesquisas (Departamento de Educação Básica (DEB), 2001).

Nesta perspetiva é necessário corporizar uma filosofia ativa de aprendizagem assente no pressuposto de que esta é um processo de construção interativa dirigida pelo próprio aluno com supervisão do professor, ou seja, uma pedagogia assente no modo participativo. (Oliveira-Formosinho, 2007). Algumas atividades realizadas foram de encontro a este princípio, nomeadamente atividades experimentais realizadas na sala de aula e saídas realizadas ao exterior. Na área do estudo do meio foram utilizados como recursos powerpoint's e cartazes construídos na sala de aula com apoio dos alunos.

Resolver problemas é uma prática que acompanha o ser humano ao longo da vida. Para quem sabe resolver uma situação-problema, o problema não existe. A resolução de situações - problema torna-se assim um meio essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Polya (1986), a resolução de um problema é na verdade um desafio e um pouco de descobrimento, uma vez que não existe um método rígido o qual o aluno possa sempre seguir para encontrar a solução de uma situação - problema. Deste modo, foi proposto aos alunos a resolução de situações problemáticas em sala de aula, proporcionando a construção de conhecimento a partir de atividades, dinâmicas e atraentes, bem como, úteis ao contexto social dos mesmos, nomeadamente, uma “loja” onde os alunos realizaram algumas compras e à medida que iam comprando os objetos iam fazendo o registo nos seus cadernos. Assim, por meio de jogos matemáticos levou-se os alunos a resolver situações problemáticas reais, fazendo perceber que os conhecimentos matemáticos estão intimamente ligados ao quotidiano, os quais podem ajudá-los a resolver várias situações práticas do dia-a-dia (Dante, 2000).

Globalmente, nesta fase, considero que tanto as estratégias como os materiais foram adequados para atingir os objetivos propostos e que houve uma evolução positiva, em termos científicos e metodológicos, relativamente às práticas efetuadas nas semanas anteriores, os alunos atingiram o desenvolvimento mínimo desejado.

3. O Final da Aventura

No final desta aventura, após diferentes abordagens demonstrei com a minha atitude e atividades diversificadas, tanto ao nível da apresentação, como dos materiais e conteúdos abordados capacidades de perseverança e profissionalismo. Deste modo, manteria as estratégias utilizadas, uma vez que foram adequadas para atingir os objetivos propostos.

Destaco nesta fase final a semana da minha intervenção individual. Ao longo desses dias os temas desenvolvidos relativos à área de estudo do meio foram os “reis magos”, “inverno” e o “passado próximo”. Tentei explorar estes temas de uma forma interdisciplinar, juntando a matemática e a língua portuguesa (cf. APÊNDICE 9). Considerei que fossem conceitos muito básicos para os alunos, contudo estes deram “pano para mangas”, os alunos corresponderam de uma forma bastante positiva e através de diálogos foram referenciados vários aspetos que se interligavam, levando a outros temas do interesse dos alunos.

De modo a explorar a língua portuguesa foram lidas histórias destes temas, abordando letras e palavras pretendidas, e desenvolvidos jogos e atividades de grafismo e leitura.

No que respeita à área de matemática foram proposto jogos e problemas, sempre relacionados com o tema, e exploradas as formas geométricas para a construção das coroas do dia de reis. Portanto,

aliando a expressão plástica e expressão musical, com a canção das janeiras.

Os alunos revelaram motivação com as situações expostas, mostraram comportamento adequado para as tarefas e verifiquei uma evolução bastante significativa por parte de alguns. Estes revelaram um grande empenhamento na concretização das tarefas propostas e notou-se que houve um trabalho de casa durante as férias de natal.

No que diz respeito ao meu desempenho, considero que foi bastante positivo, que as minhas capacidades e competências académicas e profissionais têm vindo a desenvolverem-se neste percurso. Considero que orientei/guiei as aulas de modo a que os alunos participassem ativamente, abordando os conteúdos, de uma forma lúdica e interativa, de modo a alcançar os objetivos propostos. Conduzi as aulas de uma forma metodologicamente sequencial e motivante, questionando os alunos constantemente de forma pertinente e criando interatividade com os mesmos de modo a que os objetivos fossem atingidos. Deste modo, penso que os alunos assimilaram o que se pretendia, revelaram empenhamento e mostraram o seu potencial, que se encontra neste estado devido, também, ao trabalho que se tem vindo a desenvolver.

Demonstrei uma evolução adequada, em termos científicos e metodológicos, comparativamente às práticas iniciais, o que me deixou mais confiante e entusiasmada para o longo percurso da vida profissional. Foi bastante significativo o reconhecimento do trabalho realizado pela professora cooperante, assim como o reconhecimento dos alunos que me encheram de mimos, que demonstraram o seu contentamento.

Fazendo uma introspeção do percurso e de todo o trabalho que desenvolvi vejo um caminho cheio de aventuras e com as quais muito

aprendi, penso que fui uma aluna disfarçada de professora, que aprendeu mais do que ensinou, o que me deixa feliz e satisfeita.

CAPITULO IV – REFLEXÃO DA AVENTURA DO 1º CEB

A concretização desta aventura no 1º CEB apresentaram a oportunidade de pôr em prática muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, pondo à prova as minhas condições para desempenhar o tão importante papel na vida de uma criança, na sua formação nas várias vertentes.

Pretenderei através desta reflexão demonstrar, com as experiências obtidas, as minhas aprendizagens, dificuldades e de que forma este processo favoreceu o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Estagiar nesta valência era inicialmente uma incógnita, que se foi revelando numa experiência muito enriquecedora. O estágio iniciou-se com uma semana de observação, posteriormente houve uma entrada progressiva na atuação prática, pretendendo-se o desenvolvimento de práticas pedagógicas, isto é, a atuação e planificação de atividades por dimensões curriculares de acordo com o plano de trabalho da professora cooperante.

As minhas opções para fazer os alunos desta turma aprender manter-se-iam, destacando o facto de ser ter em conta o que eles sabem e são capazes de fazer para alargar os seus interesses e ampliar as suas potencialidades. Pois a importância do conhecimento da criança e da sua evolução servem de suporte à intenção do processo educativo.

Durante o estágio vivenciei momentos essenciais que me fizeram refletir acerca das capacidades dos alunos, das atividades e tarefas adequadas e do apoio que necessitam. Realizou-se uma abordagem de várias áreas, nomeadamente a área de língua portuguesa, matemática, estudo do meio e expressões plástica, físico motora, dramática e musical, de forma a proporcionarem-se momentos ricos de aprendizagens, e contribuir para o desenvolvimento dos alunos

e da minha evolução em sala de aula, isto é, agir de forma mais adaptada.

Considero que o período de observação de práticas educativas foi demasiado curto, refletindo-se, essencialmente no início, “verdura” na realização de algumas atividades. Contudo, destaco o trabalho de grupo desenvolvido, pois só com a colaboração, troca de ideias e apoio umas das outras conseguimos terminar esta caminhada de uma forma bastante positiva. Outra dificuldade que me surgiu refere-se à minha liderança em sala de aula, apesar de ainda ter um caminho a percorrer, esta foi crescendo de acordo com a minha experiência e à-vontade que se foi gerando no decorrer do estágio. Superei esta dificuldade, apresentando uma evolução progressiva na autonomia e segurança, o que me deixa satisfeita e motivada para posteriores intervenções.

Tentei permanentemente desenvolver atitudes, competências e valores necessários para o exercício desta profissão, através de investigações e reflexões, que foram fundamentais para assimilar o efetivo sentido de ser professor, e de que todos devemos estar implicados nesta tarefa tão difícil que é educar.

Apesar de ainda existir um caminho a percorrer pela frente considero que a experiência e entrega são a mais-valia para superar as dificuldades que possam vir a surgir.

A concretização deste estágio necessitou de um grande empenho para atingir o objetivo pretendido. Foi imprescindível a disponibilidade em termos de tempo, pois sem este fator seria impossível a concretização do mesmo. Por isso, quero destacar a importância da colaboração das minhas companheiras de estágio bem como da professora cooperante. Semanalmente era feita uma reunião, onde analisávamos o trabalho e desempenho apresentado e combinávamos pormenores para a semana seguinte de forma a atingir o melhor aproveitamento.

Em termos de avaliação geral este estágio foi uma experiência diferente e enriquecedora, portanto bastante positiva no que diz respeito à perceção da sua própria realização. Apesar de haver muito para aprender, desenvolvi conhecimentos e competências essenciais para o meu futuro. Considero que os objetivos pessoais e também os propostos pela professora cooperante foram atingidos, sendo desta forma uma mais-valia para a vida profissional. Não posso deixar de referir que um estágio desta amplitude não é assim tão fácil de gerir e organizar, pois implica várias componentes. É fundamental trabalhar cooperativamente, aprendendo a gerir o tempo, os recursos materiais e partilhar os conhecimentos de cada elemento em favor do grupo, pois só assim crescemos enquanto futuras profissionais e, especialmente, como pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da minha formação académica fui adquirindo ferramentas, apreendendo conceitos e conceções que nesta minha viagem pela EPE e pelo 1º CEB precisavam de ser colocadas em prática. Neste sentido, houve a necessidade de conhecer o meio onde estava inserida, tanto no primeiro local de estágio como no último, daí que a primeira etapa de ambas as viagens tenha sido a observação. Só através da observação foi possível recolher informações importantes que me ajudaram a conhecer os ambientes educativos e, particularmente, o grupo de crianças/alunos, este é sem dúvida um fator essencial ao desenvolvimento de qualquer estágio no âmbito da formação de educadores/professores.

Após esta etapa foi necessário compreender o meu papel nas instituições de ensino que me acolheram.

As planificações das aulas foram marcadas pela aquisição de conhecimentos e idealizações de tarefas a serem colocadas em prática ao longo dos estágios. Nestas, tentou-se criar algo que fosse adequado às características das crianças/alunos tendo em conta os conteúdos a abordar, para tal promoveram-se atividades que ao mesmo tempo tratassem de assuntos que fossem relevantes para as crianças/alunos, para motivar as suas progressão nas diferentes áreas conteúdo/áreas curriculares. A orientação e a supervisão, por parte dos professores/educadores das instituições formadoras e cooperantes, desempenharam um papel essencial na medida contribuíram na indicação de possíveis atividades a serem colocadas em prática, possibilitando a concretização das mesmas ao longo do processo de intervenção. Considero que surgiram várias atividades que se mostraram muito atraentes do ponto de vista pedagógico. Outra das preocupações ao longo desta viagem foram os materiais selecionados para a implementação das várias atividades, estes foram bastante diversificados e o uso de materiais manipuláveis revelou-se fundamental

no sentido de fazer com que as crianças/alunos estivessem sempre motivados para a realização das mesmas. Com o decorrer dos estágios e da experiência adquirida, as planificações foram ficando cada vez mais adequadas para os alunos assim como para a educadora/professora cooperante.

Ao longo desta aventura considero que houve uma melhoria significativa no modo de planear as aulas. A experiência obtida e as dificuldades sentidas na realização das atividades serviram para me adaptar de uma forma mais realista às propostas de trabalho. Tornou-se evidente em algumas situações que, ora as planificações eram relativamente curtas ou longas, ou eram de difícil realização. Contudo, estas dificuldades foram, em parte, a razão para que pudesse evoluir. Destaco o papel da reflexão após as aulas, pois esta permitiu que fossem corrigidas algumas lacunas, tanto ao nível das minhas atitudes como das atividades, materiais, entre outros aspetos, de modo a atingir os objetivos que tinha idealizado. A discussão de ideias e reflexão sobre as atividades efetuadas ao longo dos estágios possibilitou a correção de erros cometidos e o aperfeiçoamento das técnicas utilizadas, por isso não posso deixar de referenciar a importância do trabalho de grupo realizado pelas minhas companheiras de viagem, dos estágios. Pois estávamos todas com o intuito de aprender e tirar apreciações do trabalho desenvolvido.

Embora o caminho traçado tenha sido, por vezes, difícil de alcançar penso que foi isso que me motivou a continuar. Assim como o incentivo de todos e o pensamento de que em todos os dias podem surgir novas situações e que, com elas, temos de estar constantemente alerta para poder retirar daí as melhores conclusões.

Estamos sempre a aprender, embora já tivesse realizado estágios na valência da EPE aqui o aprender não foi exceção, recolhendo muitos conhecimentos para a minha bagagem. Irei recordar

este estágio como muita ternura, e saliento o apoio incondicional da educadora cooperante que me ajudou ao longo da minha prática fornecendo experiências bastante significativas em termos profissionais e pessoais.

O estágio no 1º CEB começou por ser uma incógnita, uma vez que não estava tão familiarizada com este contexto, contudo verificou-se um estágio bastante proveitoso e produtivo na medida em que consegui dar resposta às oportunidades que surgiram, as quais contribuíram para a minha formação profissional e pessoal, reforçando os meus conhecimentos e superando as minhas expectativas.

De modo geral ambos os estágios proporcionaram oportunidades para conferir uma maior habilidade, reconhecendo uma evolução significativamente positiva, bem como uma perspetiva mais abrangente sobre o que é a EPE e o 1º CEB.

Apesar da EPE e o 1º CEB serem dois campos diferenciados, o segundo é a continuação do primeiro, logo é relevante que exista uma articulação curricular entre ambos e uma continuidade educativa, na passagem do jardim-de-infância para o 1º CEB, que deve estar inteiramente ligada à prática do educador/professor, de forma a respeitar o processo natural de cada criança (Serra, 2004).

BIBLIOGRAFIA

Abreu, Mesquita e Anchieta (1997). *Abordagens do processo ensino-aprendizagem e o professor*. Brasília: Universidade Católica de Brasília.

Agrupamento Vertical de Escolas de Águas Santas, 2011.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Cruz, V. (2009). *Educação Inclusiva: É o que aconteceu ou o que fazemos acontecer?* In A. A. Candeias (Ed), *Educação Inclusiva: Concepção e Práticas* (pp. 11-20). Évora: CIEP.

Dante, L. (2000). *Didática da resolução de problemas*. São Paulo: Ática.

Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Diez, J. (1989). *Família – Escola Uma Relação Vital*. Porto: Porto Editora.

Folque, M. A. (1999). *A influência de Vigotsky no Modelo Curricular do Movimento Escola Moderna para a Educação Pré – Escolar*. *Escola Moderna*, N.º 5, 5 – 12.

Grossi, E. (1993). *Construtivismo pós-piagetiano*. Rio de Janeiro: Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite (2000). Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Escola, Projeto Curricular de Turma – O que têm de comum? O que os distingue?.

Martins, M. (2008). *Educação Especial – A criança surda*. Acedido a 9 de abril de 2011 em: <http://aeahespecial.blogspot.com/2008/06/criana-surda.html>

Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância - Traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições ASA - Coleção Horizontes da Didática.

Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

Mugny & Doise (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: trilla.

Oliveira-Formosinho (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In: Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. M.; Pinazza, M. A. (Org.), *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*, pp. 13-36. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Polya, G. (1986). *A arte de resolver problemas*. Rio de Janeiro: Interciências.

Portugal, G., Santos, P., Figueiredo, A., Abrantes, N., Libório, O., Silva, C. & Góis, S. (2006). *Avaliação em Educação Pré-Escolar Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) - Projeto financiado pela FCT (PTDC/CED/67633/2006)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação & Centro de Investigação Educação e Ciências do Comportamento.

Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Almedina.

Sá, J. (1994). *Renovar as práticas no 1º ciclo pela via da Ciência da Natureza*. Porto: Porto Editora.

Sarmiento, M. (1993). *A Escola e as Autonomias*. Porto: Edições ASA.

Serra, M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, M. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Vallejo, P. (1979). Manual de Avaliação Escolar. Coimbra: Almedina Vozes.

Vieira, E. et al. (2005). O Lúdico na Prevenção de Acidentes em Crianças de 4 a 6 anos. (pp. 78-84). Revista Brasileira em Promoção da Saúde.

Zabalza, M. (1992). Didática da Educação Infantil. Rio Tinto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Diário da República (1989). Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro. Ministério da Educação.

Diário da República (2001). Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001. Anexo n.º 1. Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, publicado no Diário da República – I Série – A.

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Assembleia da República.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Planificação Prática Educativa I

Data: 12 de Maio de 2011

Tema: Prevenção Rodoviária

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Competências	Estratégias de Aprendizagem/Atividade	Recursos
<p>- Área de formação pessoal e social;</p> <p>- Áreas de expressão e comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Domínio 	<p>- Desenvolver a curiosidades sobre o mundo que a rodeia, realizando questões sobre o mesmo (meta 10);</p> <p>- Promover a compreensão de regras de grupo, reconhecendo à razão e necessidade de cumpri-las (meta 23);</p> <p>- Desenvolver a realização de</p>	<p>- Conhecer as regras e sinais de trânsito;</p> <p>- Perceber como circular em segurança na via pública;</p> <p>- Respeitar regras de trânsito;</p> <p>- Compreender que a segurança depende do cumprimento de</p>	<p>- Breve diálogo com as crianças acerca da Prevenção Rodoviária, de forma a verificar quais os conhecimentos que estas possuem acerca do mesmo;</p> <p>- Motivar para o tema através da visualização/exploração de um PowerPoint que aborda conteúdos sobre a temática (ex: sinais de trânsito e regras de circulação);</p> <p>- Realização de um peddy-paper no exterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> O grupo de crianças irá dividir-se em duas equipas; A cada equipa será distribuído explicado um mapa do percurso a realizar; 	<p>- PowerPoint;</p> <p>- Mapa do percurso;</p> <p>- Semáforo;</p> <p>- Questões;</p> <p>- Sinais de trânsito;</p> <p>- Puzzle.</p>

da expressão físico-motora.	atividades lúdicas respeitando as suas regras, selecionando e realizando a intencionalidade dessa atividade (meta 57);	regras de segurança; - Correr, parar e andar calmamente, sempre que solicitado;	<ul style="list-style-type: none"> • Haverão postos distribuídos no exterior, onde as equipas terão de realizar a tarefa solicitada: <ul style="list-style-type: none"> ○ Posto 1: Circuito desenhado no chão com uma passadeira e uma estrada representadas, assim como um polícia sinaleiro. Neste posto, as crianças terão de atravessar corretamente a estrada tendo em conta o que o polícia está a fazer; ○ Posto 2: Neste posto será realizado o jogo do semáforo, onde as crianças serão os carros e consoante o cartão que lhes é mostrado deverão parar, circular livremente ou circular com cuidado (cor vermelha, verde e amarela respetivamente); ○ Posto 3: Neste posto as crianças deverão encarnar o papel de carros e circular pelo percurso respeitando os 	
-----------------------------	--	--	--	--

			<p>sinais de trânsito colocados;</p> <ul style="list-style-type: none">○ Posto 4: Realização de questões de escolha múltipla relativamente ao tema.• Sempre que cada equipa superar uma prova ganha uma peça para a montagem de um puzzle, quem terminar o mesmo em primeiro lugar ganha o jogo. <p>- Realização do registo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Montar o puzzle com recurso às peças recolhidas durante a atividade.	
--	--	--	---	--

APÊNDICE 2

Planificação Prática Educativa I

Data: 13 de Maio de 2011

Tema: Prevenção Rodoviária

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Competências	Estratégias de Aprendizagem/Atividade	Recursos
- Áreas de expressão e comunicação: <ul style="list-style-type: none"> Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; 	- Desenvolver a consciência fonológica através da divisão silábica (meta 2); - Promover o reconhecimento de algumas palavras escritas do seu quotidiano e onde estas começam e terminam (meta 8 e 9); - Fomentar o uso do “mais ou menos”	- Segmentar silabicamente palavras; - Identificar o número de sílabas de uma palavra; - Reconhecer algumas palavras escritas; - Reconhecer o início e o fim da palavra; - Escrever algumas palavras sobre o	- Breve diálogo com as crianças acerca da Prevenção Rodoviária, de forma a verificar quais os conhecimentos que estas possuem acerca do mesmo; - Exploração das sílabas de palavras relativas à prevenção rodoviária: <ul style="list-style-type: none"> O educador mostra às crianças algumas imagens devidamente legendadas (ex: passadeira, semáforo, transportes, peão, etc.); Seguidamente começa por perguntar qual destas palavras é a maior, por forma a trabalhar a arbitrariedade e tomando isto como ponto de partida para realizar a divisão silábica. Esta divisão 	- Imagens; - Cartolinas; - Loto; - Folha de registo; - Lápis de cor.

da matemática.	<p>para realizar comparações (meta 6);</p> <p>- Desenvolver a compreensão de pictogramas simples (meta 29).</p>	<p>tema;</p> <p>- Utilizar os termos “mais ou menos” para comparar o número de sílabas de uma determinada palavra;</p> <p>- Interpretar o pictograma apresentado.</p>	<p>deverá ser realizada primeiramente com sons, nomeadamente o batimento de palmas, e posteriormente com a colocação da imagem num placard que representa o número de sílabas dessa palavra. Assim, o palavra carro será colocada no placard que ilustra o número dois, e assim sucessivamente.</p> <p>- Realização do loto das sílabas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Este é composto por diferentes cartões com imagens referentes à prevenção rodoviária que representam palavras com diferentes números de sílabas; • Para a realização do jogo, o educador divide as crianças em grupos de trabalho de 3/4 elementos e a cada grupo distribui um cartão com várias imagens. O educador retira de um saco um número correspondente às sílabas das palavras 	
----------------	---	---	---	--

			<p>representadas nos cartões que foram distribuídos anteriormente;</p> <ul style="list-style-type: none">• Sempre que as crianças tiverem uma palavra que contém o mesmo número de sílabas que o educador anunciou devem colocar um pedaço de cartolina em cima da mesma;• A primeira equipa a completar o cartão deve gritar LOTO e será a equipa vencedora. <p>- Realização do registo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Será distribuído às crianças uma tabela previamente elaborada com a representação das palavras através de imagens e o respetivo número de sílabas, que as crianças terão de completar através da pintura do número de sílabas.	
--	--	--	---	--

APÊNDICE 3

Planificação Prática Educativa I

Data: 19 de Maio de 2011

Tema: Prevenção Doméstica


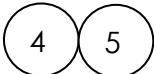


Áreas de Conteúdo	Objetivos	Competências	Estratégias de Aprendizagem/Atividade	Recursos
<p>- Área de formação pessoal e social;</p> <p>- Áreas de expressão e comunicação:</p>	<p>- Desenvolver a curiosidades sobre o mundo que a rodeia, realizando questões sobre o mesmo (meta 10);</p> <p>- Promover a compreensão de regras de grupo, reconhecendo à razão e necessidade de cumpri-las (meta 23);</p>	<p>- Ter regras de segurança em casa;</p> <p>- Respeitar regras domésticas;</p> <p>- Saber que a segurança depende do cumprimento de regras de</p>	<p>- Pequeno diálogo, em grande grupo, acerca da Prevenção Doméstica de modo a averiguar os conhecimentos existentes das crianças sobre o conteúdo;</p> <p>- De modo a motivar para o tema, será realizada uma visualização e exploração de um PowerPoint sobre a prevenção doméstica, assim como a colocação de algumas questões como: “Para a tua segurança o que pensas que deve possuir as portas? As janelas? As tomadas elétricas? As lareiras?”; “As tomadas elétricas são muito perigosas porquê?”; “Na cozinha estão guardados alguns produtos</p>	<p>- PowerPoint;</p> <p>- Folhas de papel;</p> <p>- Lápis;</p> <p>- Tesoura;</p> <p>- Cola;</p> <p>- Cartaz.</p>

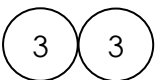
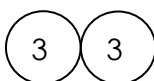
<ul style="list-style-type: none"> Domínio da expressão plástica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Explora a representação de vivências, temas, histórias, entre outros, através de outros meios de comunicação (desenho, pintura...) (meta 1); 	<p>segurança;</p>	<p>que são perigosos, diz alguns.”, “É necessário teres muito cuidado com o ferro de passar a roupa porquê?”; “Quando tomas banho deves colocar na banheira um antiderrapante para não escorregares, correto ou errado?”; As crianças nunca devem ser deixadas sozinhas perto de piscinas e deve-se colocar à volta da piscina o quê?”, etc.;</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o reconhecimento de algumas palavras escritas do seu quotidiano e onde estas começam e terminam (meta 8 e 9); - Desenvolver a compreensão de 	<ul style="list-style-type: none"> - Representa e comunica através do desenho “situações” ou “objetos” que são ou não perigosos para a sua segurança; 	<ul style="list-style-type: none"> - Depois da exploração é pedido às crianças que desenhem uma “situação” ou “objetos” perigoso ou não perigosos para a sua segurança em casa; - Os desenhos das crianças serão devidamente legendados e recortados; - Realização do registo: <ul style="list-style-type: none"> Posteriormente, as crianças reúnem-se novamente em grande grupo e irão colocar os seus desenhos, num cartaz previamente elaborado e dividido em duas 	

<ul style="list-style-type: none"> • Domínio da matemática. 	<p>pictogramas simples (Meta final 29).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar a quantidade de imagens; - Analisar o esquema apresentado. 	<p>partes: “É correto” e “Não é correto”;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para a colocação dos desenhos nos locais corretos deverá ter-se em conta a opinião de todas as crianças; - Por fim, serão analisados alguns aspetos da contagem das imagens “corretas” e “incorretas”. 	
--	---	--	---	--

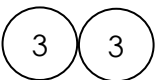
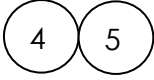
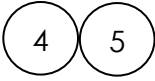
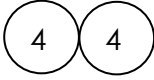
APÊNDICE 4

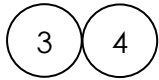
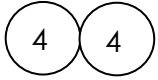
Colabor@ - ESEC ETAPA 1 – AVALIAÇÃO GERAL DO GRUPO (IMPLICAÇÃO E BEM ESTAR) SAC – Ficha 1G

Grupo: 3 - 6 anos N.º de Crianças: 20 N.º de adultos: 7 Semana de: 6 a 15 de Abril					
Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações
1 Beatriz	 Imp. B-E	- Pede para lhe contarem uma história, contudo não presta atenção à mesma. - Parece que fica desligada e mesmo quando lhe chamam a atenção continua apática.	4 Raquel	 Imp. B-E	- Brinca ao faz de conta, pensando que é cozinheira. - Prepara muitos “pratos” diferentes. - Está muito entusiasmada e quer dar de “comer” às amigas. - Ri-se diversas vezes.
2 David A.	 Imp. B-E	- Brinca com legos e faz uma torre alta. - Está muito entusiasmado e chama a atenção de quem passa. - Sorri e está radiante.	5 Gustavo	 Imp. B-E	- Coloca-se a um canto, sozinho, a fazer um puzzle concentrado. - Está empenhado, contudo não tem tempo para terminar, pois tem de arrumar o mesmo. - Está satisfeito e sorri.

3	Filipa	 Imp. B-E	<ul style="list-style-type: none"> - Brinca com bonecas e não quer emprestar uma boneca à amiga. - É repreendida e logo de seguida chora e encosta-se à educadora, mas continua a não querer emprestar a boneca. - Revela um ar desconfiado agarrando a boneca.
6	Maria	 Imp. B-E	<ul style="list-style-type: none"> - Chega à sala de acolhimento à hora da canção dos "Bom dia" com uma cara triste. - Mantém-se de cara fechada enquanto cantam. - Tem resistência a responder "Bom dia" aos amigos.

***Colorir ou assinalar os nomes das crianças de acordo com o seguinte:** **Vermelho:** crianças que suscitam preocupação em termos de B-E ou I (níveis baixos); **Laranja:** crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas **Verde:** crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

Grupo: 3 - 6 anos N.º de Crianças: 20 N.º de adultos: 7 Semana de: 6 a 15 de Abril					
Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações
1 Beatriz	 Imp. B-E	<ul style="list-style-type: none"> - Faz o desenho de uma atividade com pouco entusiasmo. - Realiza o mesmo de forma rápida, como se estivesse a despachar algo. - Não é minuciosa, contudo representa o desenho de uma forma clara. 	4 Raquel	 Imp. B-E	<ul style="list-style-type: none"> - Pede que lhe leiam uma história e está atenta à mesma. - Aparece uma criança que interrompe a leitura, contudo ela sorri e mantém-se tranquila.
2 David A.	 Imp. B-E	<ul style="list-style-type: none"> - Brinca no recreio ao jogo "tubarão", revelando muito entusiasmo. - Está bastante concentrado e bem-disposto. - Sorri. 	5 Gustavo	 Imp. B-E	<ul style="list-style-type: none"> - Brinca no recreio com uma bola. - Fica zangado quando um amigo lhe tira para brincar. - Corre depressa para a agarrar e começa a divertir-se ao mesmo tempo. - Ri-se.

3	Filipa	 Imp. B-E	<ul style="list-style-type: none"> - Brinca na casinha, com as amigas, vestindo vários adereços. - Mostra a todos e sente-se muito vaidosa da sua imagem. - Ri-se várias vezes. 	6	Maria	 Imp. B-E	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza o desenho de uma história de forma concentrada. - Escolhe com pormenor as cores e os desenhos. - No final quer mostrar a todos os adultos, com satisfação.
---	--------	--	--	---	-------	--	--

***Colorir ou assinalar os nomes das crianças de acordo com o seguinte:** **Vermelho:** crianças que suscitam preocupação em termos de B-E ou I (níveis baixos); **Laranja:** crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas **Verde:** crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

APÊNDICE 5

Colabor@ - ESEC ETAPA 2 – ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO SAC – Ficha 2G

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem?</p> <p>Que aspetos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> As crianças revelam agrado e satisfação no contexto educativo. Apesar do grupo de crianças ser heterogéneo, estas estabelecem relações positivas entre si como também com os adultos da instituição. As crianças são bastante participativas nas atividades propostas, apresentam sobretudo interesse nas atividades em grupo. As crianças demonstram autonomia nas tarefas. 	<p>O que é preocupante?</p> <p>Que aspetos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Algumas crianças revelam carência de necessidades básicas como a higiene e alimentação, por parte da família. Contudo, também implica no bem-estar das crianças no Jardim-de-Infância. Algumas crianças demonstram poucas regras sociais, contudo quando são chamadas a atenção alteram o seu comportamento. Em casos mais concretos: A criança A apresenta muita carência a nível afetivo, exigindo uma atenção extra; A criança B envolve-se em muitos conflitos, perturbando constantemente o grupo e não respeita os amigos e os adultos.

ANÁLISE DO CONTEXTO	
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>ALTOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>BAIXOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
<p>1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):</p> <p>A estrutura física do Jardim-de-Infância apresenta boas condições e um clima agradável. Onde as crianças são estimuladas a brincar e a se desenvolverem.</p>	<p>1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):</p> <p>Os materiais que possuem são antigos e já em estado degradado. As diferentes áreas poderiam ter dimensões maiores e poderia haver uma maior diversidade das mesmas.</p>
<p>2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):</p> <p>As interações entre criança/criança, criança/adulto e adulto/adulto são bastante positivas e harmoniosas.</p>	<p>2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc):</p>
<p>3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a atividades, assuntos, negociações, regras, etc):</p> <p>Nas atividades livres as crianças têm oportunidade de realizar a escolha das suas brincadeiras e jogos.</p>	<p>3. Falta de oportunidade para iniciativa (atividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc)</p> <p>Nas atividades propostas as crianças não apresentam um papel mais passivo, uma vez que existe pouca negociação.</p>
<p>4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos "vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...)</p> <p>As crianças apresentam bastante interiorização das rotinas diárias e regras, conferindo-lhes grande autonomia. Estas rotinas estão de tal modo organizada que não existe muitos tempos mortos.</p>	<p>4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo otimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)</p> <p>As rotinas poderiam estar mais voltadas para os interesses das crianças, por isso deveria existir um tempo para haver negociação.</p>
<p>5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades</p>	<p>5. Estilo do adulto inapropriado (os sentimentos e disposições das crianças</p>

das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc)		não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)	
Existe um tempo um tempo para o diálogo entre as crianças e o adulto acerca dos seus sentimentos e interesses. O adulto escuta com atenção e interesse, tentando confortar e responder às necessidades das crianças.		O adulto apresenta um papel mais ativo e as crianças um papel mais passivo, no que confere à elaboração das atividades pedagógicas.	
Fatores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)	Circunstâncias excecionais (poucas crianças na sala, dia de atividade excecional, etc)	Fatores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc)	Circunstâncias excecionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagrade
<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir histórias (Maria, Raquel e Bárbara) • Gosto do jogo do tubarão (Cristiano, David A., Bruno) • Gosto de brincar na casinha (Filipa, Inês, Iara, Gustavo e David C.) • Gosto de fazer construções (David A. e Cristiano) 	<ul style="list-style-type: none"> • Não gosto de fazer o desenho das histórias (Bruno E João) • Não gosto do quadro do tempo (Cristiano, Marisol e Joana) • Não gosto do mapa do comportamento (Filipa e Maria)

Interesses ou desejos

- Gostava de ter mais baloiços (Raquel)
- Gostava de ter mais histórias (Bárbara)
- Gostava de ter uma tartaruga como os meninos surdos (Luciano)

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projeto do Agrupamento/Instituição
<ul style="list-style-type: none"> • O meio onde o Jardim-de-Infância de São Bartolomeu está inserido é, fundamentalmente, de comércio e serviços, dos quais a população envolvente vive. Neste meio ocorre alguns focos habitacionais em prédios urbanos, em que alguns se encontram em recuperação. • O grupo pertence, essencialmente, a uma classe social média baixa e algumas das crianças pertencem a minorias étnicas. • Os encarregados de educação não revelam muito interesse pelo progresso educativo dos seus educandos. 	<ul style="list-style-type: none"> • O projeto curricular do Jardim-de-infância intitula-se por “Melhorar atitudes e valores promovendo uma cultura humanista e de sucesso”, visa essencialmente atitudes de prevenção no âmbito da segurança do corpo. • As principais orientações remetem para o crescer em segurança, nomeadamente a segurança rodoviária e doméstica.

APÊNDICE 6

Colabor@ - ESEC ETAPA 3 – DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS E INICIATIVAS PARA O GRUPO/CONTEXTO SAC – Ficha 3G

Ações para o período de 30 de Maio a 22 de Junho de 2010 Grupo: Crianças de 3, 4 e 5 anos		
Prioridades¹: <input type="checkbox"/> Oferta Educativa <input type="checkbox"/> Clima de Grupo <input type="checkbox"/> Espaço para Iniciativa <input type="checkbox"/> Organização <input type="checkbox"/> Estilo do Adulto <input type="checkbox"/> Outros aspetos		
OBJECTIVOS (Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)	- Valorizar o papel ativo da criança - Assumir uma atitude mais cooperante Melhorar os espaços e materiais	
Âmbito	Intenções/necessidades de mudança	Iniciativas/Ações concretas a desenvolver
OFERTA EDUCATIVA	- Melhorar os materiais; - Criar mais áreas pedagógicas.	- Reciclar os materiais existentes; - Modificar os espaços a sala de aula.
CLIMA DE GRUPO	- Fomentar o diálogo com as crianças; - Gerir conflitos.	- Criar um período de tempo para realizar troca de ideias e expressar os seus interesses e sentimentos. - Contar histórias e episódios que transmitam ideias e pensamentos.
ESPAÇO PARA INICIATIVA	- Proporcionar gradualmente responsabilidades e autonomia.	- Criar momentos, onde a criança possa escolher as atividades que pretende realizar.
ORGANIZAÇÃO	- Regular o comportamento nos	- Estabelecer lugares fixos no comboio e nos locais

¹ Assinalar os campos de intervenção prioritária com a atribuição por ordem crescente de números de 1 a 5.

	momentos de transição de atividades	de realização de atividades.
ESTILO DO ADULTO	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar os comportamentos positivos das crianças; - Motivar o interesse das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer um sistema de créditos e um contracto de comportamentos.
OBSERVAÇÕES		

APÊNDICE 7

Planificação do dia 24 de outubro de 2011

• Áreas Curriculares	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Expressões/ACBD
• Conteúdos e Blocos	<ul style="list-style-type: none"> - Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos; - Perceber que a escrita é uma representação da língua oral; - Respeitar a direccionalidade da escrita; - Usar adequadamente os instrumentos de escrita; - Utilizar a linha de base 	<ul style="list-style-type: none"> - Classificar e ordenar de acordo com um dado critério; - Realizar contagens progressivas e regressivas, representando os números envolvidos (1,2,3, e 0); - Compreender várias utilizações do número e identificar números em contextos do quotidiano; - Organizar dados em tabelas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar-se fisicamente com os colegas os pais e com os irmãos; - Reconhecer as partes constituintes do seu corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer o desenvolvimento da motricidade; - Satisfazer o carácter lúdico; - Explorar sensorialmente diferentes materiais e objetos; - Praticar jogos Infantis Experimentar sons vocais (todos os que a criança é capaz de reproduzir);

	<p>como suporte da escrita;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plano de representação gráfica e ortográfica; - Consolidação do grafema "e", iniciação os ditongos "ei, eu". 			<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autoconfiança; Saber comunicar; definir e dar cumprimento às regras da sala de aula.
• Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar discursos de pequena extensão; - Saber escutar pequenas histórias; - Capacidade de compreensão de discursos; - Compreender o que escutou; - Distinguir e reter o essencial que foi ouvido; - Aprender o significado global do texto; - Identificar as ideias 	<ul style="list-style-type: none"> - Quantificar conjuntos; - Descobrir progressivamente os números; - Ler e escrever os números; - Efetuar contagens; - Compreender a noção de comprimento, o que é uma unidade de medida e o que é medir; - Utilizar unidades de medida não convencionais para 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a sua identidade sexual; - Reconhecer modificações do seu corpo (peso, altura, etc); - Reconhecer partes constituintes do seu corpo (cabeça, tronco e membros); - Representar o seu corpo (desenhos, pintura, modelagem); - Comparar-se com os outros: com colegas da 	<ul style="list-style-type: none"> - Combinar o andar, o correr, o saltitar, o deslizar, o saltar em todas as direções e sentidos definidos pela orientação corporal; - Utilizar combinações pessoais de movimentos locomotores e não locomotores para expressar a sua sensibilidade a temas sugeridos pelo professor

	principais do texto;	efetuar medições; - Comparar e ordenar comprimentos; - Conhecer e utilizar o vocabulário corrente utilizado nessas relações; - Compreender as vantagens de organização de dados em tabelas e gráficos.	escola (mais novo/ mais velho; mais alto/ mais baixo; louro/ moreno).	(imagens, sensações, emoções, histórias, canções, etc.), que inspirem diferentes modos e qualidades de movimento; - Explorar os movimentos segmentares do corpo - Recortar e colar;
--	----------------------	---	---	---

24 de outubro de 2011

• **Estratégias e Atividades**

- A aula inicia-se com algumas questões lançadas pela professora relativamente ao fim de semana de cada aluno, nomeadamente o que mais ou menos gostaram de fazer, entre outras;

- Posteriormente a professora relembra aos alunos as regras da sala de aula, colocando questões como: “Quais são as regras da sala?”; “Porque são importantes?”. Aproveitando este momento é introduzida a construção de uma tabela de créditos:

- Será realizado num primeiro momento a lista de regras da sala, em conjunto com os alunos, onde é atribuído um crédito por cada regra cumprida;

- Seguidamente, é feita uma lista de compras, onde cada elemento, que possa ser comprado possui um determinado número de créditos, por exemplo: ajudar a professora a distribuir uma ficha equivale a três créditos), e os alunos poderão adquirir os elementos que mais desejarem trocando os seus créditos que ganharam. Assim, é explicado que no final da semana são atribuídos os créditos aos alunos que cumpriram as regras;

- Posteriormente, a professora explica aos alunos que vão para a biblioteca visualizar um PowerPoint sobre o corpo humano e procede-se à introdução do tema através de diversas questões como: “Quais as diferentes partes do corpo humano?”; “Quais diferenças entre meninos e meninas?”, “Todas as pessoas são iguais?”, de modo a aferir os conhecimentos que os alunos têm sobre o tema e partir dos conhecimentos dos mesmos para a exploração de um PowerPoint que contem diversas noções, como as partes constituintes do corpo humano, diferenças e semelhanças entre sexos, semelhanças e diferenças entre indivíduos, entre outras;

- Após esta exploração, volta-se para a sala, onde a professora pede a um aluno que se deite em cima de uma porção de papel de cenário para contornar o seu corpo, de modo a explorar as diferentes partes do corpo (cabeça, tronco, membros superiores e membros inferiores). Neste momento, a professora sugere também aos alunos que pintem, com recurso a pincéis e tintas de diferentes cores, as diferentes partes do corpo humano (cabeça, tronco, membros superiores e membros inferiores), como forma de diferenciá-las;
- Seguidamente, a professora relembra que para além das diferenças e semelhanças físicas entre indivíduos, existem também características psicológicas (personalidade, gostos, preferências, etc.) que caracterizam os diferentes indivíduos e que por vezes são bastante semelhantes ou bastante díspares. Esta conversa surge como base para que os alunos realizem comparações com os diversos colegas da turma;
- Posteriormente a professora distribui e explica uma ficha sobre o corpo humano (Anexo 1);
- Em seguida, a professora relembra aos alunos a letra estudada na semana anterior e propõe a realização de um jogo do loto. Assim, é distribuído a cada grupo de quatro alunos, um cartão de loto com várias imagens representativas de quatro fonemas do grafema <e>, a professora começa por explicar as regras do jogo. Deste modo, a mesma retira de um saco imagens e produz a palavra, frisando o fonema do grafema <e> que quer trabalhar, presente na mesma. Os alunos deverão associar esse fonema a uma imagem que contém no cartão e marcá-la. O grupo que completar primeiro o cartão deve gritar "loto" e ganha o jogo;
- Após o jogo, a professora distribui e explica uma ficha que remete para o grafema <e> (Anexo 2);
- Finalmente, a professora propões aos alunos que moldem em massa de moldar o grafema <e>.

• **Recursos e Materiais**

- PowerPoint sobre o corpo humano; papel de cenário; marcadores; tintas; pincéis; fichas; jogo do loto, constituído com cartões e imagens; canetas.

Bibliografia

- Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

APÊNDICE 8

Planificação do dia 28 de novembro de 2011

• Áreas Curriculares	• Temas	• Competências
Língua Portuguesa	- Compreensão Oral	- Saber escutar para reproduzir pequenas mensagens para cumprir ordens e pedidos; - Prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares; - Compreender o essencial de histórias contadas;
	- Expressão Oral	- Falar de forma clara e audível; - Esperar pela sua vez, saber pedir a palavra; - Formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação do interlocutor; - Narrar situações vividas e imaginadas;
	- Leitura	- Ler grafemas e palavras; - Desenvolver a capacidade de domínio das técnicas da leitura promovendo a consciência fonológica;
	- Escrita	- Escrever palavras e frases simples respeitando a ortografia e pontuação. (iniciar a frase com maiúscula e terminar com ponto final); - Compor e decompor palavras; - Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua;

	- Conhecimento Explícito da Língua	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e identificar as consoantes p, t, l, m através de jogos fonográficos, de associação palavra /figura; - Reunir sílabas decompor palavras; - Realizar jogos de comutação de letras para formarem outras palavras;
Matemática	- Números e operações	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar contagens progressivas e regressivas, representando os números até 5 inclusive; - Compreender várias utilizações dos números em contextos do quotidiano; - Compreender a adição nos sentidos combinar e acrescentar; - Compreender a subtração nos sentidos retirar, comparar e completar; - Usar os sinais +; - e = na representação horizontal do cálculo; - Estabelecer relações numéricas; - Operar com números naturais; <p>Adição – Subtração;</p>
	- Regularidades e Geometria	<ul style="list-style-type: none"> - Completar sequências e padrões; - Traçar itinerários; - Compor e decompor figuras; - Identificar e traçar linhas retas e curvas;
	- Medida	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações entre factos e ações que envolvam noções temporais e reconhecer o carácter cíclico de certos fenómenos e atividades; - Relacionar entre si o dia e semana;
	- Organização e	<ul style="list-style-type: none"> - Ler, interpretar e organizar dados em tabelas e gráficos;

	tratamento de dados	- Classificar dados utilizando diagramas de Venn;
	- Capacidades transversais	- Resolver problemas envolvendo situações temporais, a adição e a subtração; - Explicitar o raciocínio; - Comparar formas de resolução;
Estudo do Meio	- À descoberta de si mesmo - A saúde do seu corpo - A segurança do seu corpo	- Reconhecer e aplicar normas de higiene do seu corpo, a importância de uma postura correta, do exercício físico e do repouso para a saúde; - Conhecer e aplicar regras de vigilância da sua saúde; - Conhecer regras de higiene alimentar; - Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária e acidentes domésticos;
	- O meu passado próximo	- Descrever a sucessão de atos praticados ao longo do dia e da semana; - Localizar esses atos no espaço numa linha de tempo; - Estabelecer relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade; - Reconhecer a semana e o dia como unidades de tempo;
	- As suas perspetivas para o futuro próximo	- Enumerar o que irá fazer amanhã, no fim-de-semana e nas férias; - Expressar aspirações e enunciar projetos;
Expressão Plástica	- Manipulação de diversos materiais	- Desenvolver a destreza manual; - Explorar diferentes materiais e objetos;

	com diferentes finalidades	- <i>Desenvolver o carácter lúdico e espírito criativo;</i>
Expressão Ed. F. Motora	- Perícia e manipulação em concurso individual e de pares	- <i>Realizar ações motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos;</i>
Expressão Dramática	- Jogos de exploração de corpo e da voz	- Explorar o movimento global do corpo, da menor à maior amplitude; - Explorar os movimentos segmentares do corpo; - "Declamar" pequenos textos natalícios;
Expressão Musical	- Jogos exploração de voz e do corpo - Desenvolvimento auditivo - Experimentação rítmica	- Experimentar percussão corporal (batimentos, palmas...); - Identificar ambientes / texturas sonoras: do meio próximo e da natureza; - Identificar sons isolados: do meio próximo e da natureza; - Experimentar potencialidades sonoras de materiais e objetos; - Entoar canções de natal;

28 de novembro de 2011

• **Estratégias e Atividades**

- A aula inicia-se com a atribuição dos créditos de bom comportamento pelos alunos, de modo a que estes avaliem o seu comportamento, da semana anterior, lembrando as regras da sala;

- Realização da leitura da história “O mémé come o mapa”:

- Exploração da história através de perguntas de interpretação;
- Reconto da história e realização do jogo das palmas de modo a explorar a letra “m”, isto é, quando os alunos ouvirem o som da letra “m” batem palmas e a professora escreve no quadro as respetivas palavras;

- Divisão silábica das palavras escritas, através de palmas;
- Realização da combinação, troca e supressão de sílabas escritas no quadro, conforme as indicações da professora. Registo das palavras resultantes no quadro e no caderno diário;

- Ditados de frases/questões e respostas:

- A professora dita por exemplo a frase “É o pato ou o mapa?”, de modo a que os alunos utilizem o “?” e mostra através de um PowerPoint uma imagem ou outra. Assim, os alunos escrevem a resposta correta, se mostrar a imagem de um mapa os alunos terão de escrever a resposta “É o mapa.”, se mostrar a imagem de um pato os alunos terão de escrever “É o pato.” e assim sucessivamente com outras imagens/palavras;

- Realização de uma ficha de consolidação sobre a letra “m” (Anexo 1);

- Modelagem da letra “m”:

- A professora distribui a todos os alunos uma porção de plasticina para que moldem a letra “m” em formato manuscrito maiúscula e minúscula;

- Em seguida, os alunos deverão colocar os trabalhos realizados numa folha de papel branco, devidamente identificada;
- Canto da música "Os dias da semana";
- Exploração de uma ficha (Anexo 2) com os dias da semana diferenciados por cores:
 - É pedido que os alunos continuem a sequência dos dias da semana, assim como completem novas sequências;
 - Serão feitas algumas questões como: "Hoje é?","ontem foi?","amanhã será?", etc.
- Serão realizados enfiamentos com tampas de garrafas furadas e fio de nylon, de modo a explorar sequências de padrões, por exemplo solicita-se aos alunos que façam padrões de crescimento colocando uma peça de uma cor, duas de outra, três de outra e assim sucessivamente, entre outros.
- Realização do jogo intitulado "Desenha e adivinha":
 - É escolhido um aluno, ao acaso, para que venha ao quadro e selecione um dos cartões que se encontram dispostos numa mesa. Após a leitura da palavra contida no cartão, por parte do aluno, este deve fazer a representação dessa palavra através de gestos para que os restantes alunos tentem adivinhar;
 - O primeiro aluno a adivinhar é o próximo a ir ao quadro representar uma nova palavra.

• Recursos e Materiais

- História; quadro, materiais de escrita, caderno diário, PowerPoint, fichas, plasticina, tampas de garrafas e fio de nylon; cartões de palavras.

Bibliografia

- Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

APÊNDICE 9

Planificação dos dias 3 e 4 de janeiro de 2011

• Áreas Curriculares	• Temas	• Competências
Língua Portuguesa	- Compreensão Oral	- Saber escutar para reproduzir pequenas mensagens para cumprir ordens e pedidos; - Prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares; - Compreender o essencial de histórias contadas;
	- Expressão Oral	- Falar de forma clara e audível; - Esperar pela sua vez, saber pedir a palavra; - Formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação do interlocutor; - Narrar situações vividas e imaginadas;
	- Leitura	- Ler grafemas e palavras; - Desenvolver a capacidade de domínio das técnicas da leitura promovendo a consciência fonológica;
	- Escrita	- Escrever palavras e frases simples respeitando a ortografia e pontuação. (iniciar a frase com maiúscula e terminar com ponto final); - Compor e decompor palavras; - Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua;

	- Conhecimento Explícito da Língua	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e identificar as consoantes p, t, l, m, d, v através de jogos fonográficos, de associação palavra /figura; - Reunir sílabas decompor palavras; - Realizar jogos de comutação de letras para formarem outras palavras;
Matemática	- Números e operações	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar contagens progressivas e regressivas, representando os números até 5 inclusive; - Compreender várias utilizações dos números em contextos do quotidiano; - Compreender a adição nos sentidos combinar e acrescentar; - Compreender a subtração nos sentidos retirar, comparar e completar; - Usar os sinais +; - e = na representação horizontal do cálculo; - Estabelecer relações numéricas; - Operar com números naturais; <p>Adição – Subtração;</p>
	- Regularidades e Geometria	<ul style="list-style-type: none"> - Completar sequências e padrões; - Traçar itinerários; - Compor e decompor figuras; - Identificar e traçar linhas retas e curvas;
	- Medida	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações entre factos e ações que envolvam noções temporais e reconhecer o carácter cíclico de certos fenómenos e atividades; - Relacionar entre si o dia e semana;
	- Organização e	<ul style="list-style-type: none"> - Ler, interpretar e organizar dados em tabelas e gráficos;

	tratamento de dados	- Classificar dados utilizando diagramas de Venn;
	- Capacidades transversais	- Resolver problemas envolvendo situações temporais, a adição e a subtração; - Explicitar o raciocínio; - Comparar formas de resolução;
Estudo do Meio	- À descoberta de mim mesmo	- Enumerar o que fez num passado próximo; - Enumerar o que irá realizar amanhã e no fim-de-semana; - <i>Expressar aspirações e enunciar projetos;</i> - <i>O inverno</i>
Expressão Plástica	- Manipulação de diversos materiais com diferentes finalidades	- Desenvolver a destreza manual; - Explorar diferentes materiais e objetos; - <i>Desenvolver o carácter lúdico e espírito criativo;</i>
Expressão Ed. F. Motora	- Perícia e manipulação em concurso individual e de pares	- <i>Realizar ações motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos;</i>
Expressão Dramática	- Jogos de exploração de	- Explorar o movimento global do corpo, da menor à maior amplitude; - Explorar os movimentos segmentares do corpo;

	corpo e da voz	
Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos exploração de voz e do corpo - Desenvolvimento auditivo - Experimentação rítmica 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar percussão corporal (batimentos, palmas...); - Identificar ambientes / texturas sonoras: do meio próximo e da natureza; - Identificar sons isolados: do meio próximo e da natureza; - Experimentar potencialidades sonoras de materiais e objetos; - Entoar canções;

3 de janeiro de 2012

• **Estratégias e Atividades**

- Diálogo com os alunos sobre os acontecimentos ocorridos nas férias de Natal;
- Registo de desenhos e frases num friso cronológico, ressaltando a mudança de ano;
- Declamação de uma rima alusiva aos Reis Magos;
- Leitura de uma história em PowerPoint sobre os Reis Magos (Anexo 1);
- Exploração da história, através de questões de interpretação;
- Análise do trajeto dos Reis Magos, através de um exemplo coletivo e fichas de registo (Anexo 2);
- Jogo “As estrelas”, partindo do contexto dos Reis Magos:
 - Divide-se os alunos em 4 equipas de 5 elementos, a cada equipa será destinada uma cor diferente;
 - Estará ao dispor dos alunos cartões com diferentes números de estrelas, lápis de cor de 4 cores diferentes, assim como um esquema com os diferentes valores, no quadro e numa ficha de registo (Anexo 3);
 - Começa a equipa que tiver o elemento mais novo da sala;
 - Cada jogador, na sua vez retira dois cartões, adiciona o número de estrelas de cada cartão e todos rodeiam o número que o jogador escolher, que seja mais 1 ou menos 1 do que o valor que lhe saiu, por exemplo: $3 + 1 = 4$. Rodeiam o 2 ou o 5;
 - Se não for possível rodear nenhum número, o jogador perde a vez;
 - Ganha a equipa que conseguir rodear mais números;
- Resolução de problemas (Anexo 4);
- Realização do jogo “Caça à palavra” (Anexo 5):
 - Descobrir algumas palavras escondidas numa sequência de letras, recordando as letras aprendidas anteriormente;

- Desenhar imagens relacionadas com as palavras encontradas;
 - Escrever frases a partir das palavras dadas;
 - Ordenar palavras construindo frases;
- Elaboração de coroas do dia dos Reis, com as técnicas de recorte e colagem de figuras geométricas;
- Exploração da tradição das Janeiras, cantar as Janeiras ou "cantar os Reis".

• **Recursos e Materiais**

- Friso, materiais de escrita, quadro, computador e projetor, PowerPoint, fichas de registo, cartões de estrelas, caderno diário, coroas de cartolina, pedaços de papel colorido, tesouras, cola, rádio e música dos reis.

4 de janeiro de 2012

• **Estratégias e Atividades**

- Leitura da história “Violeta, a vaca e o vitelo” (Anexo 6), com um fantoche:

- Exploração da história, através de perguntas de interpretação: “Quais as personagens principais”; “Em que estação do ano ocorre esta história?”; “Quem são os familiares da Violeta que aparecem na história?”; etc.;

- Reconto da história e realização do jogo das palmas de modo a explorar a letra “v”, isto é, quando os alunos ouvirem o som da letra “v” batem palmas e a professora escreve no quadro as respetivas palavras;

- Divisão silábica das palavras escritas, através de palmas;
- Leitura descendente e ascendente de palavras;

- Treino da caligrafia da letra “v”;

- Jogo da memória:

- Mostrar uma imagem, de cada vez, em PowerPoint (Anexo 7) por alguns segundos;

- Apresentar várias letras, das quais os alunos devem ordenar as que compõem as palavras das imagens apresentadas anteriormente;

- Os alunos deverão ilustrar as imagens reveladas e escrever as devidas legendas numa ficha de registo (Anexo 8);

- Ficha de consolidação de letra “v” (Anexo 9);

- Modelagem da letra “v”:

- A professora distribui a todos os alunos uma porção de plasticina para que moldem a letra “v” em formato manuscrito maiúscula e minúscula;

- Em seguida, os alunos deverão colocar os trabalhos realizados numa folha de papel branco, devidamente identificada;

- Mostrar aos alunos as imagens anteriormente apresentadas, as quais se escrevem com diferentes letras e pedir para que resolvam algumas operações. Por exemplo: Quantas palavras começam com a letra "p"? E pela letra "a"? Quantas palavras começam com a letra "p" e a letra "a"? Quantas palavras terminam com a letra "e"? etc. O registo será efetuado no caderno diário.

- Jogo "Tudo em forma":

- Divide-se os alunos em 4 equipas de 5 elementos, a cada equipa será destinada uma cor diferente;
- Será necessário para a realização do jogo um dado, material de escrita, ficha de registo (Anexo 10), figuras geométricas e cola;
- Na sua vez, cada jogador lança o dado, conta e regista o número de pintas e cola a figura geométrica, que corresponde ao número de pontos que saiu no dado.
- Se a equipa já possuir a figura geométrica passa a vez à outra equipa;
- Ganha a equipa que conseguir mais figuras geométricas;

- Resolução de problemas (Anexo 11);

- Exposição de um PowerPoint relativo ao inverno (Anexo 12);

- Jogo "Toca a vestir":

- Seleção de vestuário de inverno, através do recorte;
- As peças de roupa serão combinadas de diferentes formas, de modo a desenvolver problemas de hipóteses e combinações.

• Recursos e Materiais

- História, materiais de escrita, quadro, caderno diário, computador, projetor, PowerPoint; fichas de registo e de consolidação, dado, imagens de peças de roupa.

Bibliografia

- Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.